Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270150
Centre d'intérêt: 98

Desrosiers-Denis, Nicole.

Modèle pédagogique, modèle nursing en techniques infirmières : rapport de recherche / de Nicole Desrosiers-Denis et Johanne Turcotte. -- [Matane] : Collège de Matane, 1980-1981 [i.e. 1981].
vi, 166 f. ; 28 cm.

Titre de la couv.: Modèle pédagogique & modèle nursing en techniques infirmières. "... subvention du programme P.R.O.S.I.P.". Bibliographie: f. 163-166.

Cote Dewey: 610.73'11'714/D474m Cote LC: RT/71

Descripteur(s): *Techniques biologiques *Elaboration de programmes *Programme d'enseignement *Modèle *Pédagogie ouverte *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Henderson, Virginia

Identificateur(s) de sujet: *Soins infirmiers *Techniques infirmières

---

Rapport décrivant le processus entrepris par le cégep de Matane pour résoudre la question de la cohérence entre un modèle de nursing humaniste (celui de Virginia Henderson) et un modèle pédagogique, cela afin de faciliter l'implantation du modèle pédagogique choisi.

Après avoir formulé le problème de recherche (ajustement de la réalité pédagogique, contenu et approches, au modèle choisi), le document examine l'état de la pédagogie au Québec et présente le modèle retenu, celui de la pédagogie ouverte. Il présente ensuite le cheminement du processus d'implantation du modèle dans le milieu, après avoir changé l'approche du modèle de recherche pour s'orienter vers la recherche-action.

A la fin d'une année de recherche-action en collaboration avec les professeurs, le département a décidé qu'un groupe de cinq personnes commencerait, l'automne suivant, à implanter le modèle de pédagogie ouverte et informelle de Claude Paquette au niveau de la classe et poursuivrait la recherche théorique déjà entreprise.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Financement: Bénéficiaire - Collège de Matane
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270158

Modèle pédagogique & modèle nursing

en techniques infirmières

Nicole Desrosiers-Denis
Johanne Turcotte

E D U Q 827058

MODELE PEDAGOGIQUE, MODELE NURSING

EN TECHNIQUES INFIRMIERES

RAPPORT DE RECHERCHE
DE
NICOLE DESROSIERS-DENIS
ET
JOHANNE TURCOTTE

CEGEP DE MATANE

NOUS REMERCIONS LA DIRECTION GENERALE
DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL D'AVOIR
RENDU POSSIBLE LA REALISATION DE
CE PROJET DE RECHERCHE GRACE A UNE
SUBVENTION DU PROGRAMME P.R.O.S.I.P.

1980-1981

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS..IV

REMERCIEMENTS..V

INTRODUCTION.. 1

1. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE.............................. 7

1.1 Court historique.. 8

1.1.1 Court historique sur la formation infirmière.............. 9

1.1.2 Court historique sur la démarche des Techniques infirmières du Cégep de Matane....... 11

1.2 Formulation du problème de recherche........................ 18

1.2.1 Approfondissement du modèle nursing de Virginia Henderson.... 18

1.2.2 Formulation de la question................................ 21

2. DEVELOPPEMENT DE LA PROBLEMATIQUE............................ 25

2.1 Bref regard sur la pédagogie au Québec...................... 27

2.2 Développement d'une conception organique de l'activité éducative.... 29

2.3 Analyse de notre action pédagogique......................... 36

2.4 Etude et choix de la pédagogie ouverte...................... 39

3. ANALYSE DU CHEMINEMENT....................................... 48

3.1 Première phase du projet.................................... 49

3.2 Changement de processus de recherche........................ 53

3.2.1 Proposition de Claude Paquette............................ 54

3.2.2 Implications du changement de processus de recherche..... 55

3.2.3 Prise de décision... 58

3.3 Poursuite du cheminement............................ 59

3.3.1 Cadre de référence............................ 61
3.3.2 Eléments marquants de notre action............. 71
3.3.3 Eléments marquants au niveau du groupe de recherche........................... 72
3.3.4 Eléments marquants au niveau des professeurs................................... 87
3.3.5 Eléments marquants chez les étudiants..........107

4. EVALUATION ET PRISE DE DECISION............................114

4.1 Notions générales sur l'évaluation en éducation et sur la prise de décision.................116
4.2 Evaluation et prise de décision......................118

CONCLUSION...120

BIBLIOGRAPHIE..162

LISTE DES ANNEXES

Annexe no 1: Eléments d'une théorie du changement............128

Annexe no 2: Revue des courants pédagogiques.................142

Annexe no 3: Des principes pédagogiques nouveaux.............152

Annexe no 4: Croyances fondamentales en éducation............156

Annexe no 5: Aperçu des activités............................158

AVANT-PROPOS

Le projet «Modèle pédagogique, modèle nursing en Techniques infirmières» vise à réduire le hiatus provenant de l'enseignement d'un modèle nursing humaniste, en l'occurence celui de Virginia Henderson, par un modèle pédagogique incompatible.

Ce projet était élaboré initialement en projet linéaire de deux phases successives comprenant l'élaboration d'un modèle pédagogique et d'un cadre d'expérimentation dans une première phase puis l'expérimentation avec un groupe-cible dans une seconde phase.

Toutefois, un souci majeur de prise en charge nous a conduit à modifier cette approche pour entreprendre une recherche-action. Ce changement aura des répercussions importantes sur tout le déroulement du projet et créera certaines difficultés lors de la rédaction de ce rapport.

Néanmoins, nous espérons que la lecture de ce dernier permettra l'introduction et le développement de ce type de recherche dans nos maisons d'enseignement.

REMERCIEMENTS

Nous tenons, au terme de cette démarche, à souligner la participation des personnes qui ont permis la réalisation de ce projet et de ce présent rapport, et nous leur offrons nos remerciements pour leur collaboration.

Nous remercions très sincèrement:

monsieur Gilbert Rouzier, conseiller pédagogique au Cégep de Matane qui a participé à la rédaction de ce rapport et complété notre cadre théorique en rédigeant l'annexe 1 sur les éléments d'une théorie du changement. Monsieur Rouzier a apporté une participation active au groupe de recherche par sa présence à toutes les réunions; ses précieux conseils ainsi que son support chaleureux à toutes les étapes ont contribué à la réalisation de notre projet;

les personnes qui ont accepté de répondre à nos questions lors de nos visites à l'extérieur:

madame Louise Leduc-Lalonde, un membre du secteur éducation à l'OIIQ,

mesdames Danielle Schmouth-Valois, Charlotte Ouimet-Cockburn, Ginette Prémont, Lina Rahal, professeurs au Cégep Bois-de-Boulogne, responsables du projet de recherche «Développement et application d'une méthode conceptuelle dans l'enseignement des soins infirmiers médico-chirurgicaux»,

mademoiselle Cécile Rainville, responsable de la qualité des soins au Centre Hospitalier Maisonneuve-Rosemont,

monsieur Claude Paquette, consultant en pédagogie du Centre d'intervention et de formation (CIF), de Victoriaville;

monsieur Jean-Jacques Raymond qui a patiemment corrigé tout le texte du rapport;

les lecteurs qui ont commenté le présent rapport avant sa rédaction finale;

madame Pierrette Molaison, dite Arthure, qui a conçu notre page couverture;

madame Chantal Durette qui a dactylographié la plupart de nos documents avec patience;

madame Jacotte Harrisson qui a dactylographié le présent rapport.

A toutes ces personnes et à toutes les autres qui de près ou de loin ont contribué au succès de ce rapport, nous offrons nos plus sincères remerciements.

INTRODUCTION

«Le changement constitue un problème, non pas tant parce qu'il serait nécessaire ou difficile, que parce qu'il n'est pas naturel.»

Crozier et Friedberg

INTRODUCTION

Nous vivons dans une société industriellement avancée, une société de la technologie, marquée par une tendance à la production et à la consommation sous toutes ses formes. Cette orientation vers la production entraîne une division du travail qui réclame une spécialisation et une bureaucratisation excessives. Ce développement technologique s'accompagne aussi d'un accroissement des réseaux de communication. La technologie électronique fait apparaître la télévision, les satellites, les ordinateurs. Nous sommes inondés pas une quantité impressionnante d'informations provenant des quatre coins du globe. L'accroissement toujours continu de ce développement technologique est tel que nous assistons à une réduction du temps de travail, à l'accroissement des heures de loisir et surtout à la disparition de la pérennité de nos connaissances. L'acquis devient illusoire et provisoire. Même l'art s'accomode de cette situation transitoire entre la passivité et la participation. Notre culture scientifique et visuelle ne peut plus s'accomoder des institutions vétustes qui peuplent encore notre société et des changements commenceront à envahir les châteaux-forts du monde hospitalier et du monde éducatif.

Ainsi le monde médical, déjà ébranlé par le progrès scientifique, se ressentira des changements qui s'amorcent à plusieurs niveaux. Déjà, la spécialisation et la bureaucratisation ont demandé des ajustements au niveau des professions hospitalières. La naissance d'une quantité impressionnante de nouvelles catégories de travailleurs, le cloisonnement des rôles qu'exigeait la bureaucratisation

ont nécessité des professions en place (médecin, infirmière), une spécialisation de leur fonction exclusive pour protéger leur statut. L'augmentation de l'information, l'apparition de l'influence du monde oriental au niveau de nos connaissances ont semé le germe du développement de nouvelles valeurs, d'une nouvelle forme de pensée dans le domaine. Nous assistons, entre autres à une prise de conscience plus grande du corps humain, des effets de l'environnement, des effets de la médecine sur notre bien-être ainsi qu'à une démystification graduelle de la profession médicale. L'apparition de plus en plus importante de secteurs de médecine parallèle et le déplacement graduel des intérêts du consommateur vers la prévention ouvrent de nouvelles avenues à notre vision de la santé et remettent en question le fondement des professions médicales dont la profession d'infirmière.

Un autre type d'institutions n'échappe pas à cette remise en question, ce sont nos maisons d'enseignement. A l'heure des connaissances éphémères, d'un environnement riche d'informations et de stimulations, que deviennent l'éducation et le système éducatif? Ce dernier est-il le reflet de cette société dynamique? Fort peu, semble-t-il, car on critique les valeurs actuelles de l'éducation, on met en doute son organisation, ses méthodes; on propose des rénovations, des innovations, quand on ne nie pas complètement l'utilité de sa structure. La société change, évolue; mais «la classe-type d'aujourd'hui - spatialement, pédagogiquement - ressemble toujours à celle d'il y a trente ans ou plus», (p. 39) affirme avec certitude Marshal McLuhan (1969). Pourtant, l'évolution de la pédagogie, sur des plans théoriques et pratiques, est un fait indéniable. Nous n'avons qu'à consulter tous les ouvrages parus sur le sujet pour nous en convaincre. Mais, alors, comment se fait-il que toutes les nouvelles idées mises à jour sur l'éducation et sur l'apprentissage aient si peu changé la réalité de nos institutions, de nos classes.

Cette question nous ramène alors à l'éducateur, responsable de l'application de la pédagogie dans la salle de cours; à nous tous, pédagogues. Où nous situons-nous dans cette évolution? Nous avons été formés par une pédagogie traditionnelle. Cette pédagogie était peut-être le reflet de la société des éducateurs de l'époque; mais, depuis ce temps-là, cette société a évolué à un rythme accéléré. La pédagogie aussi a évolué. La recherche en pédagogie a ouvert des voies nouvelles, mais peu de pédagogues les ont empruntées, étant trop engagés dans leur spécialisation respective et souvent contraints de se recycler dans leur domaine pour conserver «à jour» leurs connaissances. Les pédagogues ont délaissé l'objet même de leur existence. L'école n'est pas le reflet de cette société où nous vivons; l'école, milieu de vie, est bien loin de la réalité actuelle.

Mais l'individu, dans cette société?... où est sa place? Où se trouve notre place à nous, à la fois infirmiers et enseignants, dans ce monde en constante mutation? Quelle est notre réalité quotidienne? Comment nous retrouver dans ce village global dont parle McLuhan (1969) et définir quel est vraiment notre rôle? D'une part, nous sommes contraints par la nécessité d'un perfectionnement continu pour continuer d'évoluer au même rythme que le progrès du monde médical et, d'autre part, il s'avère nécessaire de réajuster nos conceptions pédagogiques pour assurer aux étudiants une préparation efficace à la vie qui les attend, pour leur permettre de s'adapter à l'évolution constante de notre monde. C'est ce problème fondamental de l'adaptation aux changements, qui, ayant fait jour dans notre esprit, trouve écho dans notre quotidienneté. Conscients des disproportions évidentes entre l'enseignement donné à l'étudiant et la réalité de la fonction de l'infirmière sur le marché du travail, les professeurs attribuent ces difficultés, au programme, aux méthodes, aux modifications vécues au niveau de la définition du rôle et de la fonction de l'infirmière, aux contraintes des milieux respectifs; mais ils oublient de se questionner sur un aspect fondamental, leur action pédagogique.

Des changements sont entrepris dans le département mais les résultats demeurent insatisfaisants et le questionnement se poursuit dans plusieurs voies. Cette divergence nous permet alors de mettre en lumière un paradoxe évident et fondamental dans notre enseignement. Il existe une contradiction évidente dans notre pédagogie: les valeurs que nous voulons inculquer à l'étudiant pour qu'il s'accomplisse comme infirmier sur le marché du travail n'ont aucune concordance avec les valeurs véhiculées à l'étudiant par la forme d'enseignement que nous utilisons: bref il y a un paradoxe entre le modèle nursing et le modèle pédagogique choisis. La résolution de ce paradoxe devient donc notre principal souci, résolution que nous désirons non seulement théorique mais aussi pratique. C'est pourquoi nous entreprenons une réflexion sérieuse sur l'enseignement que nous dispensons à nos étudiants en soins infirmiers. En nous situant d'abord dans le contexte global de la formation infirmière dans le réseau et au niveau du département, par un bref historique, nous décrirons cette problématique qui a conduit au choix d'un courant pédagogique compatible dans son approche avec notre «modèle nursing» par un regard sur la pédagogie au Québec, le développement d'une conception organique de l'activité éducative, l'analyse de notre action pédagogique et enfin par l'étude et le choix de la pédagogie ouverte. L'orientation successive de notre projet dans un processus de recherche-action et sa situation dans le cadre de référence du projet éducatif et du changement organisationnel, nous permettront ensuite de faire cheminer le processus d'implantation du courant dans le milieu. De ce cheminement, nous tenterons de cerner les points marquants au niveau du groupe de recherche, des professeurs et des étudiants, avant de décrire la prise de décision finale qui a clôturé notre projet cette année, décision qui demeure pour nous la dernière étape de l'évaluation globale de ce projet.

Finalement, c'est tout le processus entrepris par notre petite collectivité pour résoudre la question de cohérence entre «modèle nursing et modèle pédagogique» et assurer l'implantation du modèle pédagogique choisi que vous découvrirez dans ce rapport.

FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE

1. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE

«Modèle pédagogique, modèle nursing en Techniques infirmières»: ce titre, qui peut sembler peu évocateur au premier abord, reflète très bien toute l'ampleur du paradoxe découvert par les professeurs du département des Techniques infirmières du Cégep de Matane, après un cheminement marqué de nombreuses interrogations et de nombreux tâtonnements. A l'instar du questionnement entrepris provincialement sur la formation infirmière, le département a vécu quelques années de recherche. Ces années ont permis de définir un problème majeur dans son enseignement. Pour comprendre le cheminement ayant conduit à la formulation de ce problème, il est nécessaire de jeter un regard sur quelques pages d'histoire de la formation infirmière au Québec et sur le vécu du département des Techniques infirmières de Matane.

1.1 Court historique

Depuis plusieurs années, la profession d'infirmière a subi des modifications importantes. Issue d'un rôle peu élaboré, d'un champ d'action diffus, notre profession a développé au cours des années, une philosophie, des valeurs, qui lui sont propres et qui lui permettent une spécification de son service à la société. La définition de l'acte infirmier, la diffusion des modèles conceptuels, expliquant le rôle unique et indépendant de la profession d'infirmière, ont permis le passage d'une vision médicale du nursing vers

une conception plus définie et plus globale des soins infirmiers. Le nursing s'est éloigné de l'aile protectrice du monde médical pour entreprendre son envol. Cette libération graduelle entraînera des répercussions importantes sur la formation infirmière et sur le développement du nursing dans chacun des départements des collèges dispensant l'option.

1.1.1 Court historique sur la formation infirmière

Comme en témoigne la recherche effectuée par Cécile Lambert (1979) sur l'historique du programme, le souci d'orienter le programme d'enseignement vers une formation nursing était déjà présent lors de l'intégration de la formation infirmière au niveau collégial. L'AIPQ (l'Association des Infirmières de la Province de Québec) proposait alors, dans un document relatif à cette intégration, une formation dégagée du modèle traditionnel des milieux hospitaliers et prônait une formation plus scientifique, assise sur une base théorique plus solide, une introduction graduelle des éléments de santé et de prévention dans le cadre du programme et une articulation de ce dernier selon les concepts de soins infirmiers.

Mais, comme le souligne Cécile Lambert (1979), la rapidité de l'amorce du changement et la prolifération non contrôlée des collèges dispensant l'option, ont créé de nombreux problèmes d'adaptation, qui ont pris le pas sur la planification d'un programme d'études cohérent. La dimension nursing du programme s'est estompée pour ne laisser place qu'à une vision

médicale, et la nécessité d'expérimentation du programme avant sa mise en application a été submergée par les problèmes d'adaptation au contexte du ministère de l'Education.

Depuis lors, les changements à l'intérieur du programme ont été nombreux, tant au niveau provincial qu'au niveau local, et ont créé des disparités importantes.

Comme en témoigne le rapport d'une démarche locale d'analyse du programme, entreprise par les professeurs du Cégep de Sherbrooke (1979), les facteurs favorisant des lacunes dans le programme sont multiples: cloisonnement trop marqué des matières créant une discontinuité et une non-intégration du programme; insuffisance, pour ne pas dire absence de liens entre les cours de formation générale et ceux de concentration; enseignement principalement axé sur le savoir et le savoir-faire, négligeant le savoir-être et présentant une séquence de contenus parfois incohérente; insuffisance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement clinique; et il y en a d'autres. Ces difficultés engendrent un taux élevé de critiques relatives au programme au sein des collèges et poussent les départements à entreprendre des changements à la pièce. Cette situation amène aussi les milieux hospitaliers à remettre en question la compétence du technicien issu de cette nouvelle formation. Des pressions se font de toutes parts pour que le programme soit révisé.

Mais les mécanismes de consultation et de prises de décision étant lents, la formation provinciale semble stagner dans des querelles administratives ou se satisfaire de changements de cours. Malgré les efforts de l'OIIQ (l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec) (1977), qui trace un plan de développement de l'enseignement en nursing au Québec, un projet d'envergure se fait attendre.

Pour améliorer la situation, à l'instar de plusieurs cégeps, le Cégep de Matane a entrepris un certain cheminement depuis quelques années, cheminement qu'il nous semble utile d'exposer pour situer la problématique de ce projet.

1.1.2 Court historique sur la démarche du département des Techniques infirmières du Cégep de Matane

Dans le remous des idées et des changements amorcés, le département de Techniques infirmières du Cégep de Matane vit, lui aussi, la situation conflictuelle qui prévaut à l'époque. Les professeurs vivent, de questionnement en questionnement, une situation qui semble sans issue et qui reflète assez bien le contexte général de tout département lors de cette période. Les questions sont décevantes et souvent sans répercussions profondes sur la qualité de l'enseignement.

Au Cégep de Matane, nous menons depuis 1976 une démarche locale d'analyse de programme, succinte

toutefois, étant donné les exigences et les tiraillements qu'occasionne une telle entreprise. Cette brève analyse permet de faire ressortir une série de questions relatives aux caractéristiques du programme (questions que nous retrouverons par la suite presqu'intégralement dans le document d'analyse du programme du Cégep de Sherbrooke, (1979).

Comme il faut un point de départ pour résoudre ces questions, le département opte pour un aspect qui semble primordial avant d'entreprendre des changements ponctuels, la question de la continuité à l'intérieur du programme. Tous les professeurs sont conscients d'un problème majeur à ce niveau, car on peut aisément déceler un manque de continuité dans notre enseignement et ce, sous plusieurs formes:

1) discontinuité au niveau des valeurs à acquérir: chaque professeur véhiculant une conception de soins différente;
2) discontinuité au niveau des contenus: répétition inutile de contenus, absence de liens entre les matières et les niveaux, séquence de contenus parfois illogique;
3) discontinuité au niveau de l'apprentissage clinique: enseignement différent d'une même technique, manque de progression dans la détermination des expériences cliniques...nous pourrions allonger la liste.

Ce problème complexe suscite de nombreuses controverses, mais la solution idéale semble introuvable.

Dans le même laps de temps où nous procédons à cette analyse (1977-1978), nous tentons aussi d'introduire dans notre enseignement une conception de soins infirmiers, introduction qui ajoute une confusion plus importante encore tant au niveau de la description du programme qu'à celui de la pratique pédagogique.

L'introduction d'un modèle conceptuel de soins a ses exigences; avant d'implanter un modèle, il faut passer par un questionnement essentiel: est-ce nécessaire, un modèle nursing? quel modèle choisirons-nous et pourquoi? comment articuler un concept de soins dans un programme déjà fort discuté et assurer une certaine cohérence? Ces questions, qui circulaient aisément dans les couloirs du département, créaient un remous important dans l'esprit de chaque professeur.

La décision qu'on envisage, après maints pourparlers, est de discuter ouvertement chaque question par petits groupes. La procédure s'accélère un peu. En effet, l'analyse des implications du choix d'un modèle conceptuel nous permet d'envisager, sous un jour nouveau, le problème de la continuité dans le programme. Rapidement, les professeurs du département ont compris l'avantage qu'ils pourront tirer de l'utilisation d'un modèle nursing pour assurer une meilleure cohésion à l'intérieur du programme. Plusieurs auteurs en nursing tentent de convaincre les professionnels infirmiers de la nécessité d'utiliser une conception de soins dans l'apprentissage

des étudiants, jugeant qu'un modèle de soins permet de mieux identifier le rôle de l'infirmière dans l'équipe multidisciplinaire, et décrivent les étapes et effets de cette implantation sur le programme. Les professeurs, voyant la nécessité du modèle nursing, doivent maintenant décider lequel.

Après une brève étude de quelques modèles, nous optons pour celui de Virginia Henderson, nous gardant la possibilité de le remettre en question après quelques années d'expérimentation. La seule question en suspens demeure donc celle des étapes de l'implantation du modèle dans notre enseignement: comment articuler un concept de soins dans un programme déjà fort discuté et assurer une certaine cohérence? Chaque professeur entreprend des changements dans sa matière, mais la coordination pour tout le programme semble plus difficile, chacun protégeant son petit territoire.

De plus, comme l'a signalé Lise Riopelle (1980) lors de son exposé au Colloque des Techniques infirmières, plusieurs difficultés sont inhérentes à l'adoption d'une conception de soins, dont (1) la difficulté d'abandonner réellement le modèle médical et (2) l'insécurité des enseignants face à la maîtrise du modèle, principalement si on a été formé avec un modèle médical; et ces difficultés alourdissent la progression du projet dans le département. On doit entreprendre un approfondissement des valeurs et principes du modèle, approfondissement qui obligera à un second choix.

Pour assurer cet approfondissement, tout en élaborant et expérimentant un début d'implantation dans le département, les professeurs ressentent un besoin de perfectionnement général, nécessaire à l'action. Ils entreprennent (1978-79) un perfectionnement continu visant à approfondir leurs notions, par des sessions de formation, par des cours universitaires, par des lectures personnelles, par l'étude de documents présentés par Claire Martin et Lise Riopelle (1978 a,b) pour l'OIIQ (l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec), par la lecture du volume de Evelyn Adam (1979) Etre infirmière et d'autres témoignages. Malgré tout cela, le tiraillement entre modèle médical et modèle nursing déjà inscrit dans l'historique du programme se poursuit au département. Mais, comme tout changement ne peut se faire sans heurt ni contradiction, il nous apparaît nécessaire d'accepter cette situation. Il s'agit alors de poursuivre notre cheminement tout en restant bien ouverts pour saisir tous les faits pouvant nous conduire à une amorce de solution.

Un document de Claire Martin (1978), établissant un parallèle entre la conception nursing de Virginia Henderson et le courant pédagogique de l'éducation centrée sur la personne (courant puérocentrique), attire notre attention sur l'aspect éducatif de notre rôle. Notre polarisation sur le modèle nursing nous avait passablement éloigné du modèle pédagogique et nous avait aussi contraints à négliger une réflexion sur cet aspect.

Plusieurs faits attirent notre attention, dont deux majeurs:

1) les étudiants connaissent très bien tous les aspects du modèle: terminologie, concepts, postulats; ils nous présentent des plans de soins bien faits, assez élaborés, mais toutes ces notions semblent disparaître en fumée dès qu'ils se présentent sur le marché du travail; les étudiants ne semblent pas avoir vraiment intégré cette conception de soins;
2) nous enseignons aux étudiants les postulats suivants de Virginia Henderson diffusés par Evelyn Adam (1979):

   «1) tout homme tend vers l'indépendance et la désire;
   2) l'individu forme un tout présentant des besoins fondamentaux;
   3) quand un besoin demeure insatisfait, c'est que l'individu n'est pas complet, entier, indépendant.» (p. 11)

   pour qu'ils les utilisent dans leur action auprès des patients; mais, ces postulats, nous ne les appliquons pas comme enseignants dans notre relation avec les étudiants.

Plusieurs hypothèses nous traversent alors l'esprit:

1) l'influence du milieu où arrive l'étudiant est plus forte que celle du milieu de l'enseignement. Comme la nécessité et l'application du modèle sont encore à l'état embryonnaire, ils sont étouffés par l'adaptation au milieu et la routine. De plus, comme on applique la démarche

sur une base peu solide dans les milieux hospitaliers, les étudiants suivent le courant.

2) la mise en application de notre modèle nursing n'est pas suffisamment approfondie et le modèle assez bien implanté pour que l'effet positif soit ressenti au niveau des étudiants et leur permette d'acquérir certaines valeurs inhérentes au modèle;
3) les lacunes du programme, comme l'insuffisance des stages, sont à l'origine de la non-intégration du modèle dans l'action;
4) les professeurs ne possèdent pas suffisamment le modèle pour l'enseigner efficacement aux étudiants;
5) notre modèle pédagogique ne permet pas l'apprentissage du modèle nursing.

Tous ces aspects nous semblent plausibles et peuvent devenir l'objet d'une recherche. La nécessité de dégager un consensus sur la question amène le département à confier à deux personnes un mandat pour définir la problématique qui rencontre le plus d'adhésion dans le département. Ces deux personnes entreprennent donc de cerner l'importance de ces hypothèses, d'évaluer leur pertinence dans la démarche actuelle et de vérifier le niveau d'adhésion de chaque professeur à chacune de ces hypothèses; et, elles présentent ensuite au département le résultat de leur étude. Le questionnement entrepris il y a quelques années, conduira finalement à la formulation d'une problématique précise.

1.2 Formulation du problème de recherche

Pour arriver à accomplir leur mandat, ces professeurs organisent des rencontres avec l'ensemble du département. Certains enseignants soutiennent que le problème vient du modèle pédagogique et qu'une amorce de solution réside dans le parallèle de Claire Martin (1978); d'autres hésitent à se prononcer.

On décide alors de retourner au débat de fond déjà entrepris. Les impératifs d'une action à court terme, les lacunes du programme avaient de nouveau ramené le débat à un niveau permettant des changements de surface seulement. Les discussions entreprises sur le modèle nursing nous ayant entrouvert le champ exploratoire des valeurs, de la philosophie et des principes qui guident nos actions, il nous apparaît de nouveau nécessaire de poursuivre nos investigations à ce niveau. On envisage alors d'approfondir les conceptions de l'homme et de la santé sous-jacentes au modèle de Virginia Henderson et de cerner les valeurs principales véhiculées par sa conception, ce qui nous permettra peut-être d'éclairer notre problématique.

1.2.1 Approfondissement du modèle nursing de Virginia Henderson

Le cadre conceptuel de Virginia Henderson définit une certaine conception de l'homme et de la santé avant de définir une conception du rôle de l'infirmière. L'orientation de ces conceptions inhérentes au modèle permettront de le situer dans les courants de pensée et de cerner les valeurs privilégiées par l'approche.

En effet, Virginia Henderson ne voit pas la santé comme une absence de maladie, mais comme un état d'équilibre du corps et de l'esprit à conserver. Pour Virginia Henderson (1966), l'équilibre physiologique et émotionnel est indissociable:

> «It was obvious that emotionnal balance is inseparable from physiological balance once. I realized that an emotion is actually our interpretation of cellular response to fluctuations in the chemical composition of the intercellular fluids which produce muscle tension, changes in heart and respiratory rate and other reactions. Minds and body have come to be inseparable in my thinking (...) In order to understand physical and emotionnal balance it has ever since seemed to me to be necessary to start with cell physiology. The man and the ameba are points on a continuum». (p. 11)

De plus, face à cette conception de la santé, elle voit l'homme comme un être global présentant des besoins fondamentaux. L'homme n'est pas un être morcelé mais un tout, un être bio-psycho-social. Elle voit l'homme comme un être indépendant qui a des valeurs personnelles en regard de sa santé, qui a des choix à faire et qui est responsable de ses choix. Ainsi, lorsque Virginia Henderson (1966) dit:

> «All members of the team should consider the person (patient) served as a central figure and should realize that primarily they are all «assisting him». If the patient does not understand, accept, and participate in the program planned with and for him the effort of the medical team is largely wasted. The sooner the person can care off himself, find health information, or even carry out prescribed treatments, the better off he is». (p. 16)

elle croit à la participation nécessaire de la personne dans la satisfaction de ses propres besoins. Virginia Henderson (1966) croit aussi que la personne, pour conserver son intégrité, doit trouver la satisfaction de chacun de ses besoins fondamentaux et principalement de ceux qu'elle privilégie pour s'accomplir:

> «If for too long we deprive a person of what he values most-love, approval, fruitful occupation, this condition of deprivation is often worse than disease we are attempting to cure». (p. 12)

Car, cette privation est souvent plus grave que la maladie pour l'individu.

L'infirmière sera donc appelée à jouer un rôle de suppléance pour aider le patient à combler ses privations, dont plusieurs sont d'ordre psychosocial. Ce rôle demande un certain acquis au niveau des relations interpersonnelles et un respect important des principes d'indépendance dans ces relations. Il implique aussi une validation constante auprès des patients de toute compréhension de la situation. Ce rôle s'accomplit par échange avec le patient ou sa famille et dans un cadre exigeant aussi des échanges avec les membres diversifiés de l'équipe de soins.

L'infirmière, pour accomplir sa fonction, doit donc développer un certain nombre d'attitudes et acquérir certaines valeurs qui sont sous-jacentes au modèle, par la conception de l'homme et de la

santé qu'il proclame. Elle doit exécuter ses actions avec autonomie et responsabilité dans le respect des principes qui sous-tendent cette définition de son rôle. Nous constatons alors que la conception de l'homme et de la santé de Virginia Henderson est bien définie et situe son modèle dans le courant de la pensée humaniste. De plus, ces conceptions privilégient un certain nombre de valeurs telles que l'autonomie, l'indépendance, la prise en charge, la responsabilité personnelle et la participation.

Notre enseignement doit donc favoriser principalement l'acquisition et le respect de ces valeurs: nous rejoignons alors les préoccupations de départ de certains professeurs. Il faut éclairer notre philosophie de l'éducation à la lumière du modèle nursing choisi. Cette question semble devenir primordiale.

1.2.2 Formulation de la question

Déjà, dans un de ses documents, l'OIIQ (l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec 1976) décrit la philosophie de l'éducation qui doit inspirer l'éducation en nursing par un double but, qui est de:

1) «permettre l'acquisition et l'approfondissement des concepts, principes fondamentaux et compétences propres à l'exercice actuel et futur de la profession, et

2) permettre à la personne de développer ses qualités, de se connaître progressivement et davantage dans l'environnement physique, social et culturel où elle évolue, et partant favoriser un engagement social actif et l'aider à vivre une existence enrichissante.» (p. 6)

Ce double but qui rejoint notre préoccupation à la suite de l'approfondissement du modèle de Virginia Henderson, est très louable; mais une question très importante demeure: comment aider un étudiant à développer des attitudes et acquérir certaines valeurs qui nous semblent primordiales pour l'accomplissement de son rôle? Le retour dans le vécu nous apprend:

1) que ce n'est pas nécessairement l'étudiant qui a le meilleur dossier académique qui fait le meilleur infirmier, et
2) que les étudiants qui sont parfois peu autonomes lorsque sous la surveillance des professeurs se révèlent par la suite très autonomes dans leur travail (l'inverse se rencontre aussi).

Une question se pose alors: comment intégrer le savoir-être dans notre enseignement?

En rediscutant de ces aspects, avec le conseiller pédagogique du Cégep dans le but d'éclairer le problème pour présenter une demande de projet subventionné, il nous apparaît, encore plus clairement que l'implantation du modèle nursing de Virginia Henderson exige non seulement un réaménagement des contenus du programme mais aussi un ajustement des

approches pédagogiques. Contrairement au modèle médical, qui, étant essentiellement axé sur la maladie, peut faire l'économie d'une vision articulée de l'être humain, le modèle nursing se développe à partir d'une conception explicite des besoins de l'homme, qu'il soit en santé ou en état de maladie. Or, les postulats sur lesquels s'appuie cette conception constituent un cadre de référence général auquel doivent se conformer les méthodes pédagogiques utilisées: il faut éviter qu'il y ait contradiction entre les principes nursing que l'on cherche à inculquer à l'étudiant et les principes qui sous-tendent la manière dont on s'y prend; en d'autres termes, il faut chercher à établir une cohérence entre modèle nursing et modèle pédagogique.

Le problème devient alors bien évident. Ayant déjà fait le choix d'une conception de soins infirmiers et adhérant aux valeurs véhiculées par le modèle, il nous faut ajuster notre réalité pédagogique pour assurer une cohérence entre notre modèle pédagogique et notre modèle nursing, car, intuitivement, sans analyse approfondie, nous constatons que cette cohérence est absente ou du moins embryonnaire. Nous décidons de centrer nos énergies sur cette question.

Dans le contexte général des changements à l'intérieur de la formation infirmière, à la suite de toute la démarche entreprise par le département, nous avons réussi à cerner un problème de fond qu'il

nous semble indispensable de résoudre pour assurer un changement profond de l'enseignement du nursing au Québec. Trop souvent, nos débats ont porté sur des changements au niveau du contenu et du programme mais sans jamais atteindre une réflexion en profondeur. Nous sommes non seulement des infirmiers mais aussi des enseignants. La définition de notre rôle d'infirmier étant de plus en plus claire, il serait peut-être temps d'analyser plus à fond les implications et les exigences de notre rôle d'enseignant. Le développement de cette problématique nous permettra certainement d'entreprendre ce mouvemen de réflexion.

DEVELOPPEMENT DE LA PROBLEMATIQUE

2. DEVELOPPEMENT DE LA PROBLEMATIQUE

De tout temps, on s'est interrogé sur la définition et le rôle de l'éducation et sur le processus éducatif. Des définitions controversées ont été élaborées et diffusées au cours des siècles; qu'on pense à Platon, Rabelais, Erasme, Montaigne, Rousseau, Kant et, plus près de nous, à Tolstoï, Durkheim, Montessori, Derwey, Freinet et Decroly. Toutes les théories développées par ces auteurs cherchaient entre autres à définir les valeurs de l'éducation, sa portée sociale ainsi que la nature de la portée de l'action éducative exercée sur l'enfant par l'éducateur.

Une interrogation sur notre rôle d'éducateur devrait donc porter sur tous ces éléments. Avant d'agir, il est nécessaire de connaître le but de notre action et ses conséquences, de connaître l'individu qui apprend et son environnement. L'action pédagogique de tout enseignant, action éducative exercée dans le contexte de l'institution sociale qui est l'école, comporte toutes ces dimensions et son étude devient essentielle pour la solution de notre problématique.

Une fois posé le problème de la cohérence entre modèle pédagogique et modèle nursing, il devient nécessaire de situer notre pratique pédagogique actuelle. Cette situation ne peut se faire sans un bref regard sur la pédagogie actuelle et sur l'activité pédagogique ayant cours dans nos maisons d'enseignement et dans notre département. Par la suite, la détermination du

courant utilisé et des différents courants présentés en annexe 2, leur analyse en regard de notre modèle nursing nous permettront alors d'orienter notre choix pour assurer la cohérence recherchée.

2.1 Bref regard sur la pédagogie au Québec

Si l'on jette un regard historique sur l'enseignement au Québec, on doit reconnaître que la pédagogie marque une période de stagnation jusque vers les années soixante. Mais, depuis une vingtaine d'années, des idées nouvelles circulent dans nos maisons d'enseignement: ce renouveau entraîne une remise en question et amène certaines écoles à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques. Toutefois, les changements réalisés se situent souvent au niveau des structures et n'engendrent pas nécessairement une réforme pédagogique en profondeur dans la pratique comme telle.

La pédagogie vécue au Québec depuis plusieurs années, qualifiée par certains auteurs de pédagogie traditionnelle, a été l'objet de plusieurs analyses. André Paré (1976), dans le volume I de Créativité et Pédagogie ouverte a utilisé le terme de pédagogie encyclopédique pour identifier cette forme d'enseignement, dont il résume les caractéristiques de la façon suivante:

«Dans l'encyclopédisme:
- la vérité est connue
- elle préexiste aux individus
- elle a une existence réelle et objective qui a son siège dans des documents précis, dans des livres, ou chez des personnes qui la détiennent

- les mécanismes pour accéder à la connaissance sont extérieurs et échappent à celui qui apprend
- ils sont connus par certaines personnes, les éducateurs
- la connaissance peut être transmise, imposée
- elle peut être évaluée, mesurée, contrôlée
- toute incursion en dehors de ce qui a été défini comme étant la connaissance est une erreur, et doit être sanctionnée
- les personnes qui ne savent pas, doivent écouter ceux qui savent
- l'apprentissage étant difficile, il faut savoir exercer des pressions sur celui qui apprend.» (p. 69)

André Paré (1976 a) reproche donc à ce type d'enseignement d'être basé sur la non-confiance aux individus, de considérer l'élève comme un être passif qui ingurgite et dégurgite des connaissances; de voir la motivation comme étant absente, devant être produite de l'extérieur: récompenses, punitions, conditionnements; de prendre pour acquis que la connaissance est absolue, vraie, préexistante; d'utiliser le savoir comme un instrument de puissance et de domination; d'assurer un apprentissage non naturel, difficile, guidé de l'extérieur et, finalement, de croire que l'école est un transmetteur dogmatique et autoritaire de valeurs établies et de connaissances codifiées. Tous ces aspects niant la valeur fondamentale de l'individu et sclérosant la relation pédagogique dans une forme plus primitive, ne pouvaient satisfaire les promoteurs d'une approche plus humaniste et plus «rogérienne».

Ces critiques de l'enseignement encyclopédique ont alors amené les tenants d'une pédagogie plus constructive à développer une nouvelle notion du processus éducatif. Une étude sérieuse du phénomène éducatif ne peut se faire sans l'approfondissement de cette notion d'activité éducative.

2.2 Développement d'une conception organique de l'activité éducative

L'activité éducative constitue un élément capital pour une réflexion en profondeur sur la pédagogie. Cette analyse de l'action même de celui qui apprend est primordiale puisqu'elle pose les jalons de tout un ensemble d'opérations visant à assurer l'apprentissage de l'étudiant.

L'activité éducative concerne tout ce qui se passe à l'intérieur de l'individu qui apprend; c'est un vécu d'actions, de cheminements, de changements, qui se déroule dans l'univers interne de la personne.

Ce foyer principal de l'acte pédagogique qui touche au pouvoir dynamique des motivations, au développement d'attitudes et aux ressources multiples de l'apprenant doit reposer sur une philosophie de l'homme et de son apprentissage.

Certes, les démarches intérieures, l'intégration des expériences, les processus de développement individuel appartenant à l'acte éducatif prendront une orientation

différente selon la conception que l'on a de l'être humain et de son apprentissage, car «l'activité éducative se situe au niveau des finalités et des valeurs» (p. 32), nous dit le Conseil supérieur de l'Education (1971).

Le Conseil supérieur de l'Education (1971) considère aussi «qu'en éducation, la question capitale demeure toujours celle des valeurs, ...toutes les actions de formation, tous les programmes scolaires, toutes les méthodes employées dépendent de l'idée que l'on se fait de l'homme.» (p. 32)

Comme plusieurs auteurs de différentes disciplines l'ont démontré, les valeurs de l'individu déterminent sa croissance personnelle, son devenir, sa vie professionnelle, sociale et culturelle.

Le Conseil supérieur de l'Education (1971) nous apprend qu'il devient important de se poser les vraies questions, de s'interroger sur l'être que l'on veut former, de clarifier sa conception de l'homme. Le considère-t-on comme un être passif, dépendant, qui doit être motivé de l'extérieur, qu'on ne peut associer à l'action de formation, un être rationnel sur lequel il faut exercer un conditionnement ou le voit-on comme un être dynamique possédant les ressources nécessaires à sa croissance, son développement, son orientation, ses choix et capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation? Toute la question est là et c'est pourquoi une philosophie de l'homme doit être exprimée avec clarté, car, si elle demeure implicite, elle exercera son action de façon souterraine et confuse au lieu d'exercer une influence profonde et cohérente dans l'éducation.

Pour André Paré (1980), «l'activité éducative implique trois dimensions indissociables, soit le développement du sujet par ses propres actions, la maîtrise de l'environnement où il est plongé et le dégagement des connaissances qui lui sont personnelles...Dans ce contexte d'apprentissage, il faut aussi tenir compte de l'action d'un agent facilitateur dont le rôle consiste à optimiser la rencontre de celui qui apprend avec son environnement.» (p. 10)

L'activité éducative se situe donc dans le jeu de ces trois composantes. On peut la représenter par le diagramme suivant qu'André Paré (1980) nous présente:

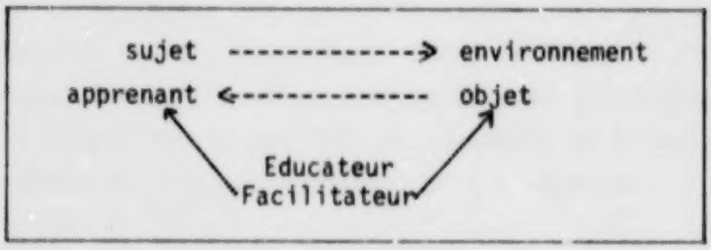


Fig. 1 (p. 10)

Personne ne peut contester que la raison d'être de l'éducateur est l'aoprenant lui-même. Il est la source énergétique du potentiel d'action de l'activité éducative. Il y joue le rôle de moteur puisqu'il a les capacités d'apprendre selon un rythme et d'évoluer par lui-même avec son dynamisme et ses particularités.

Chaque individu possède en lui les éléments essentiels à la croissance et à l'épanouissement de sa personne. Quel que soit son âge ou sa provenance, il est prouvé que l'individu a des dispositions naturelles de créativité, d'imagination et d'autonomie. Plusieurs études ont démontré que, dans un enseignement qui tient compte des intérêts spontanés et de la curiosité naturelle de l'apprenant en lui laissant une participation active et engagée dans son apprentissage et en considérant l'importance de sa spontanéité au niveau des activités, celui-ci est capable d'inventer lui-même son propre cheminement.

De plus, les résultats démontrent que cet apprentissage est une réussite parce que l'apprenant découvre lui-même la connaissance sans pression externe mais plutôt par le besoin et désir d'apprendre. André Paré (1980) affirme que «toute éducation est au service de l'activité éducative et elle vise à rendre possible ce mouvement intérieur et cette appropriation de la réalité par le sujet qui apprend.» (p. 10)

S'approprier la réalité, c'est pour l'apprenant donner un sens, une cohérence au monde dans lequel il vit, à l'environnement avec lequel il est en contact et dans lequel il baigne. L'environnement comprend autant l'aspect physique que l'aspect psychologique d'un milieu et il est d'une extrême importance, car il influence l'évolution de l'étudiant. Si l'on veut optimiser l'apprentissage, il faut être conscient que l'environnement ou l'ensemble des réalités autour de soi constitue la première source d'information. L'apprenant peut, à partir de cet environnement,

se poser un certain nombre de questions, formuler différentes hypothèses qui l'amèneront à trouver des réponses, à vérifier la validité de ses concepts, à observer des faits et à faire des déductions: bref, c'est par et dans l'environnement qu'il arrivera à la connaissance puisque, selon «l'essence même de la conception épistémologique de Jean Piaget, la connaissance est une résultante de l'interaction entre un sujet et son milieu» (p. 10), souligne André Paré (1980).

André Paré (1980) ajoute aussi que, plus l'environnement est riche, stimulant, motivant, plus il permet à l'étudiant de faire des apprentissages et d'acquérir des connaissances. Dans ce contexte d'apprentissage, il faut aussi tenir compte de l'action de l'agent facilitateur, dont le rôle consiste à optimiser la rencontre de celui qui apprend avec son environnement. Etant au niveau scolaire, celui qui est le plus près de l'étudiant, le professeur, facilitera cette rencontre en utilisant un ensemble de moyens et de stratégies qui coopéreront au processus interne de croissance de l'étudiant.

Ainsi, le professeur verra à favoriser l'acte d'apprendre chez l'étudiant en collaborant à l'élaboration personnelle de ses objectifs, à la concrétisation d'activités d'apprentissage et en facilitant l'accès aux données théoriques, à l'information et aux ressources du milieu.

Dans son rapport annuel de 1969-70, le Conseil supérieur de l'Education (1971) parle du rôle du professeur en ces termes: «le professeur participe de manière féconde

à l'activité éducative dans la mesure où il est centré sur les aspirations et les besoins de l'étudiant, sur l'expérience de développement et d'apprentissage qu'effectue l'étudiant, la stimulant, l'accélérant, lui permettant de s'ajuster, favorisant la prise en charge par l'étudiant des responsabilités de l'étude et l'analyse des obstacles qui entravent ou qui retardent les progrès dans l'étude et le développement personnel. Dans l'activité éducative, l'éducateur se définit comme un agent second mais efficace qui se met au service de l'étudiant dans l'expérience de croître et d'apprendre que poursuit ce dernier». (p. 28)

Qu'on le veuille ou non, celui qui enseigne exerce une influence sur celui qui apprend. Par conséquent, les actions de l'enseignant doivent être orientées vers le développement maximal des ressources internes de l'apprenant et vers le contact constant avec la réalité du monde extérieur.

Pour Claude Paquette (1979 b), l'enseignant fait partie de l'environnement et, théoriquement, l'objet d'apprentissage, l'élève et l'environnement éducatif sont d'une égale importance. Toutefois, c'est dans le jeu des intensités différentes à chacun de ces pôles qu'apparaissent les courants pédagogiques. Claude Paquette (1979 b) nous présente ce schéma d'un courant pédagogique:

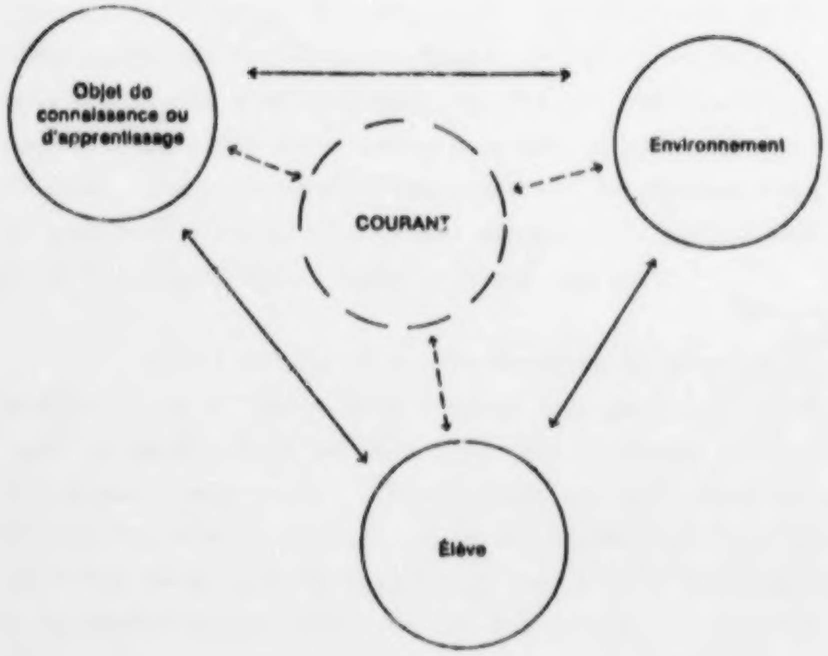


Fig. 2 (p. 30)

La notion d'activité éducative nous semble donc fondamentale à toute réflexion pédagogique, car sa compréhension s'avère nécessaire et antérieure à toute analyse sérieuse et à toute classification des différentes formes de pédagogie.

2.3 Analyse de notre action pédagogique

Plusieurs écoles de pensée développent des conceptions différentes de l'éducation. Ainsi, certains reconnaissent que les contenus jouent un rôle primordial dans l'activité d'enseignement, qu'ils sont nécessaires pour l'intégration d'une culture et pour assurer sa continuité. D'autres auteurs insistent sur le développement de processus d'apprentissage qui amènent à la connaissance selon des étapes spécifiques à chaque apprenant.

Dans l'option du modèle de soins de Virginia Henderson, la philosophie de l'homme sous-jacente, les valeurs du modèle trouvent déjà écho dans la pensée de chaque professeur. Nous voyons l'homme comme un tout présentant des besoins bio-psycho-sociaux, animé d'une capacité naturelle lui permettant de satisfaire son désir d'indépendance et de conserver son intégrité par ses propres initiatives et selon les moyens de son choix. La personne est donc un être unique qui poursuit un cheminement personnel de façon autonome et responsable afin de conserver le maximum d'indépendance et être le plus intègre, entier et complet. Pourtant, dans les faits, notre pédagogie nous fait vivre avec l'étudiant une relation basée surtout sur des compétences à acquérir.

Il nous faut donc modifier notre approche pédagogique orientée vers le conditionnement de la personne et adopter une conception de l'enseignement axée sur le développement de l'individu. Au lieu de viser à l'acquisition d'habiletés ou de compétences spécifiques chez l'étudiant, notre pédagogie doit être centrée sur l'apprenant, engagé dans un processus de croissance et de développement personnel.

Ainsi, en analysant notre action pédagogique, nous réalisons que nous utilisons surtout une approche mécaniste, une pédagogie que Claude Paquette (1979 b) appelle fermée et que Yves Bertrand (1979) qualifie de systématique.

Nous avons un plan d'étude programmé décrivant de façon bien explicite toutes les compétences à acquérir tout le long du cours. Nous respectons le rythme de progression de l'étudiant à l'intérieur de cette séquence d'objectifs mais sans plus. L'étudiant est passif dans l'activité éducative: aucun rôle ne lui est offert; l'initiative n'est pas désirée, car les éléments du cours sont organisés selon un ordre qui doit être logique. Les exigences sont mentionnées en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être; mais comment peut-on aborder ce dernier aspect si l'étudiant est presqu'absent de la démarche? Les valeurs privilégiées ne sont pas la participation, l'initiative, la prise en charge, le sens des responsabilités, l'autonomie mais la productivité, la rationalité et l'efficacité et ce ne sont pas ces valeurs que nous désirons voir acquérir par l'étudiant en Techniques infirmières.

En effet, on insiste sur l'importance du sens des responsabilités et de l'initiative chez l'étudiant sans lui offrir les conditions propices au développement de ces qualités. De plus, on lui demande de rédiger des plans de soins selon les besoins de l'individu malade, selon le respect de ce dernier et de sa liberté, selon la nécessité de l'informer et d'obtenir sa participation au processus de sa guérison. D'autre part, notre relation professeur-étudiant indique un faible souci des besoins de l'élève,

du respect de sa liberté et de la nécessité de sa participation à son apprentissage. Une question nous traverse alors l'esprit: comment le finissant en Techniques infirmières peut-il favoriser la participation, la prise en charge, l'autonomie chez les bénéficiaires de la santé si, au préalable, il n'a pas lui-même appris et vécu ces valeurs?

La contradiction pressentie devient évidente entre ce que nous voulons favoriser chez l'étudiant et les moyens que nous utilisons pour le faire.

Cet approfondissement pédagogique nous permet de faire le point et de réaliser que nous sommes peu conscients de notre réalité éducative. Nous utilisons la pédagogie que nous avons connue ou qui nous a été présentée comme la plus efficace, mais jamais nous ne vérifions sérieusement notre approche.

La double rôle de notre tâche nous conduit à négliger notre rôle d'enseignant. On ne naît pas pédagogue, mais on le devient pas à pas au fil des jours et des interrogations. Carlo Zanetti, spécialiste en relations humaines, dans une entrevue réalisée par Bruno Hébert (1981), dit: « le professeur vient à l'école pour apprendre à enseigner et l'étudiant pour apprendre à s'assumer».

Peut-on alors s'épargner une réflexion en profondeur sur son action pédagogique. Il nous semble assuré que non, aujourd'hui. Le cheminement vers la possession de notre rôle de pédagogue ne peut se passer d'une réflexion philosophique et d'une continuelle remise en cause de notre rôle. Il nous faut apprendre à être pédagogue.

Dans cette entreprise, il nous faut toutefois continuer à agir. L'important nous semble alors de réduire l'écart entre une réalité que nous désirons atteindre et notre action quotidienne.

Notre but, formuler un modèle pédagogique cohérent avec notre modèle nursing, nous apparaît alors comme une entreprise au cheminement progressif. Diminuer l'écart entre les valeurs du modèle nursing et les valeurs véhiculées par notre approche pédagogique peut se faire par étape: d'abord, en identifiant un modèle pédagogique compatible dans son essence avec notre modèle nursing et, ensuite, en appliquant progressivement ce modèle dans notre enseignement, sans lui épargner toutefois la nécessité d'un examen critique.

L'analyse des différents courants nous a permis de déceler une affinité particulière entre le courant de pédagogie ouverte diffusé par Claude Paquette et André Paré principalement, et notre modèle nursing. Nous étudierons plus à fond ce courant.

2.4 Etude et choix de la pédagogie ouverte

Nous avons situé le modèle de Virginia Henderson dans le cadre de la pensée humaniste et avons souligné les valeurs privilégiées par le modèle. La cohérence recherchée exige donc le choix d'un modèle pédagogique humaniste privilégiant des valeurs identiques. Le courant de pédagogie ouverte, tel que classifié par Claude Paquette, présente les caractéristiques mentionnées. Vous pouvez référer à l'annexe sur la revue des courants pédagogiques. Nous approfondirons davantage ces concepts théoriques.

La pédagogie ouverte est un courant de type humaniste, qui respecte l'enfant, l'étudiant en tant qu'individu, et le considère dans la relation éducative, avec la globalité de son être c'est-à-dire avec ses composantes cognitives, affectives et sensori-motrices.

André Paré (1977) décrit dans son volume quelques croyances élémentaires sur l'être humain, que nous devons accepter pour fonctionner en pédagogie ouverte.(Annexe 4) Ces principes influencent la relation éducative. Dans cette optique, on doit donc envisager une participation égale de l'étudiant et du professeur dans une relation éducative basée sur l'interaction et on doit permettre à l'étudiant d'évoluer dans cette relation selon son style et à un rythme qui est le sien puisqu'il est un être unique, en croissance et engagé librement dans sa croissance.

De plus, dans cette forme de pédagogie, la connaissance n'est pas extérieure à l'individu; elle est un phénomène intérieur. Elle correspond à «une réorganisation interne qui produit un apprentissage authentique», assure André Paré (1977 b) et il poursuit en ajoutant qu'apprendre se résume à «construire à l'intérieur de soi des modèles qui représentent la réalité et permettent d'agir avec efficacité.» (p. 21)

L'apprentissage significatif ne peut donc se faire qu'au contact du réel, de l'environnement. C'est par le lien que l'individu entretient avec l'environnement que ce dernier va construire ses modèles intérieurs, l'environnement étant pris ici au sens large de milieu physique et humain.

Et, dans cette construction de modèles intérieurs, l'individu ne peut se compartimenter. C'est avec toute la globalité de son être qu'il apprend. Et, comme «l'apprentissage implique une intériorisation du monde ambiant, de son expérience, des «feed-back» qui proviennent de l'extérieur et de l'intérieur, il se crée nécessairement une fusion entre l'être et l'agir, c'est-à-dire entre les perceptions, les significations et les comportements. Le «savoir», le «savoir-être» et le «savoir-faire» ne se dissocient plus. L'environnement et l'être ne sont plus que deux aspects d'un même réel. Un concept et un self-concept ne sont plus qu'une seule et même chose, c'est-à-dire une réorganisation constante de l'expérience» (p. 27), nous assure André Paré (1977 b). Apprendre devient donc un processus complexe et non une mémorisation de contenus souvent peu significatifs.

Un autre aspect important de cette conception de l'apprentissage est que, pour devenir significatif, l'apprentissage doit répondre à un problème réel, c'est-à-dire reconnu et défini par la personne elle-même. «Pourquoi donner une réponse à une personne qui ne s'est pas encore posé la question», nous a demandé un jour un consultant en pédagogie. C'est par son contact avec le réel, par son vécu antérieur que l'étudiant pourra formuler des problèmes. La réponse qu'il obtiendra alors après recherche aura une influence sur son être et sur sa vie. L'apprentissage qui résultera de cette recherche de solution sera significatif pour l'individu. Celui-ci vivra alors un processus significatif pour lui et c'est cet aspect qui a de l'importance et non la quantité d'information (contenu) qu'il peut recueillir.

La pédagogie ouverte repose donc sur une série de principes nouveaux, qu'André Paré (1977 a) a empruntés à l'état du Vermont (annexe 3) et qui font le tour de tous les aspects de l'activité éducative. Appliquer ces principes exige une concordance entre l'être et l'agir de l'éducateur, une cohérence certaine. La «gestuelle» pédagogique doit refléter les principes qu'on prône et qu'on tient à respecter. Dans cette perspective, on peut se questionner sur le rôle de l'éducateur.

André Paré (1977 b) nous dit: «le rôle de l'éducateur sera avant tout de mettre l'individu en relation avec l'environnement.» (p. 28) Certaines conditions de la relation étudiant-professeur pourront faciliter l'apprentissage. Carl Rogers (1966) nous en a donné plusieurs: l'authenticité, la congruence, la transparence, l'acceptation inconditionnelle positive d'autrui, l'empathie. L'éducateur joue alors le rôle de facilitateur. Mais il faut se garder toutefois de tomber dans le piège de la non-directivité, de la permissivité abusive sous la couverture du respect de la liberté d'apprentissage.

André Paré (1977 a) nous présente dans son volume le modèle d'analyse d'une école fondée sur la participation élaboré par Wight. (schéma page suivante)

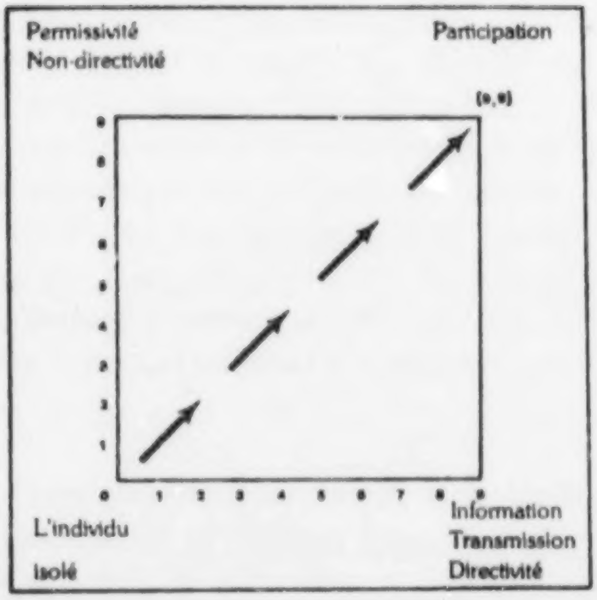


Fig. 7 (p. 178)

Cette pédagogie, qu'il qualifie alors d'ouverte, de participative se situe au confluent de la permissivité, de la non-directivité et, de l'information, de la transmission et de la directivité.

Comme le souligne aussi Carlos Zanetti, dans une entrevue accordée à Bruno Hébert (1981):

> «Tout professeur joue le rôle d'un agent de voyage dont le propos consiste à fournir les meilleures tentations. Il est un tentateur en même temps qu'un «inquiéteur». Quand je consulte une agence de voyage, je nourris déjà une attente mais une attente très globale: prendre des vacances, relaxer, me cultiver, visiter un ami. C'est alors qu'un éventail de 200 programmes stimule. Avec son expérience, son savoir, l'agent de voyage fournit les stimuli; il m'aide à répondre de façon systématisée à l'attente globale que je nourris» (p. 27)

Le rôle de facilitateur n'est pas passif; il vise à stimuler la curiosité, la recherche de l'étudiant par la création d'un environnement riche et diversifié. Un autre aspect qui ressort aussi de sa comparaison et qui a une importance primordiale dans la pédagogie ouverte, c'est la notion de choix. La pédagogie ouverte et informelle vise à permettre à l'étudiant de faire des choix à différents niveaux (problèmes à traiter, moyens, gestion...) et impose alors l'obligation d'assumer son choix et d'évaluer son action.

Cette conception de l'homme et de l'apprentissage impliquent alors une pédagogie qui fasse appel à la découverte et cette dimension nécessite qu'on inscrive la créativité dans nos maisons d'enseignement, qu'on amène l'étudiant à utiliser toutes les capacités de son être; non seulement sa mémoire, sa compréhension et sa pensée convergente, mais surtout sa pensée divergente et sa pensée évaluatrice. Alors, nous pourrons, comme le dit André Paré (1977 b) «favoriser un fonctionnement optimum de l'humain dans toutes ses dimensions, rationnelles comme affectives.» (p. 155)

Tous ces principes nous semblent valables et rejoignent la conception de Virginia Henderson. Si nous voulons des étudiants qui maîtrisent la notion de globalité de l'être, d'indépendance, qui respectent l'autonomie de l'individu et sa capacité d'assumer sa propre santé, il nous faut laisser vivre ces aspects à l'étudiant. Si on croit qu'on ne peut transmettre une connaissance, qu'il faut être cette connaissance, alors laissons l'étudiant

être dans nos cours, laissons-lui de l'initiative, de la liberté, des choix à faire et à assumer. Commençons alors par faire le premier choix, celui d'une pédagogie plus ouverte, plus respectueuse de l'individu.

Pour assurer une cohérence entre modèle nursing et modèle pédagogique, nous tenterons d'implanter la pédagogie ouverte dans notre enseignement, car ce courant rejoint un certain nombre de nos préoccupations.

Il nous semble alors entendre un tollé d'objections:

1) Comment faire avec des groupes de 20-30 étudiants pour appliquer cette approche?
2) Où trouver le temps avec le programme chargé que nous avons?
3) Est-il possible de laisser l'étudiant cheminer selon son style et à son rythme?
4) Oui, mais que va apprendre l'étudiant? va-t-il passer à travers le contenu?
5) Comment appliquer concrètement ce courant dans nos salles de cours, compte tenu des contraintes?
6) Comment être sûr du processus que fait chaque étudiant?
7) Comment évaluer ce qu'il apprend?
8) Comment être cohérent dans notre approche avec l'étudiant, car nous-mêmes ne pouvons changer d'attitudes du seul fait que nous désirons nous inspirer d'une pédagogie ouverte?

Ce sera justement la seconde partie de notre recherche de tenter, par une démarche de recherche-action, d'analyser la possibilité d'implantation de cette nouvelle forme de pédagogie dans nos salles de cours. Et, pour

réaliser cette recherche-action, il sera de plus nécessaire de répondre à une autre question primordiale: comment inscrire un mouvement de changement dans un groupe et assurer une prise en charge du projet par la collectivité du département?

Pour faire un choix éclairé d'une nouvelle conception éducative, il nous apparaît primordial d'étudier à fond cette conception, de la situer dans le champ global de toutes les conceptions existantes dans le milieu et de la confronter avec les autres tendances. Et, avant de changer notre action pour être conscients de l'ampleur du changement désiré et conserver une cohérence dans notre action, il faut analyser notre réalité éducative actuelle et analyser la réalité éducative désirée, ce qui ne peut se faire sans nous référer à la notion d'activité éducative pour noter l'écart entre les deux. Le développement de notre problématique nous donnait donc tous les éléments nécessaires pour éclairer notre choix.

Le développement de cette problématique nous a aussi ouvert un univers malheureusement peu exploré par les enseignants des collèges. La réflexion pédagogique se limite souvent au choix du courant à la mode dans l'établissement, mais les praticiens de cette forme de pédagogie peuvent difficilement décortiquer les principes sous-jacents et les valeurs véhiculées par le courant de leur choix: leur adhésion est purement instinctive. Le problème de la cohérence entre le discours et la «gestuelle» semble alors bien évident. Toutefois, la réduction de l'écart entre ces deux pôles doit passer par une phase de réflexion, par une

prise de conscience de la réalité éducative; et, comme le rôle de l'enseignant passe par l'action pédagogique, c'est dans l'action que commencent les vrais changements.

Désirant une cohérence entre modèle pédagogique et modèle nursing, nous avons fait un premier choix, celui du courant de pédagogie ouverte. Nous devons maintenant faire un second pas, celui de favoriser l'application de cette nouvelle pédagogie dans nos classes en respectant ses principes et en tenant compte des contraintes inhérentes à notre programme et à notre situation.

ANALYSE DU CHEMINEMENT

3. ANALYSE DU CHEMINEMENT

Dans la même période de temps où se poursuit le développement de la problématique, nous prônons l'idée d'une démarche de recherche qui tient compte du vécu des personnes en place. Il nous faut donc développer des mécanismes en ce sens et entreprendre un cheminement qui conduise à l'appropriation du projet par l'ensemble du département.

Ce cheminement est marqué par des étapes décisives, qui conditionnent toute l'orientation du projet.

Dans cette troisième partie du rapport, nous tenterons de décrire ce cheminement par l'explication de ces étapes, soit la première phase du projet et le changement de processus de recherche. Jetons donc un regard sur cette première phase du projet.

3.1 Première phase du projet

Notre projet est construit selon un modèle linéaire de recherche, dans lequel la première année est réservée à l'élaboration d'un modèle pédagogique compatible avec le modèle nursing de Virginia Henderson. L'expérimentation de cette approche pédagogique avec un groupe témoin d'étudiants est prévue pour la seconde année. Nous sommes conscients que le passage de la première à la deuxième étape implique une appropriation du modèle par les membres du département.

Ceux-ci désirent avoir «leur mot à dire» au sujet de l'orientation de cette approche pédagogique. Ils ne veulent pas se sentir obligés d'appliquer une forme d'enseignement dans laquelle ils n'auront aucune implication. Ils ont besoin de connaître les étapes de la recherche pour pouvoir évaluer la validité de la démarche au niveau de la réalité de leur milieu d'enseignement. En fait, ils espèrent pouvoir se faire une idée claire sur la possibilité de concrétisation du modèle pédagogique qui sera formulé avant son application.

A la lumière de ces facteurs, il s'avère impérieux de développer une stratégie visant à l'assimilation des résultats du projet par l'ensemble des professeurs et au développement de la prise en charge du modèle pédagogique. Ces deux objectifs, découlant de l'analyse d'événements antérieurs où des expériences de changement ont été tentées, orientent d'une manière non équivoque le déroulement des actions à entreprendre. Cette intention de tenir compte du vécu des personnes à impliquer dans le projet nous semble essentielle mais difficile à insérer dans notre démarche.

Une autre variable dont on doit aussi tenir compte dans le vécu des partenaires, demeure le fait que les professeurs ne désirent pas participer à des discussions collectives sur le partage des expériences individuelles sur le plan de leur enseignement. Ils ont déjà vécu des périodes assez fortes de confrontation d'idées lors du questionnement de fond sur l'enseignement. Face à ces situations pénibles, les professeurs ont développé des mécanismes d'adaptation qu'ils tiennent à conserver, car ils leur permettent de continuer à avancer dans leur réflexion personnelle.

Il faut, si nous désirons nous aventurer dans des discussions en grand groupe, choisir des sujets suscitant l'intérêt mais ayant des liens indirects avec les problèmes rencontrés dans l'enseignement et, par intervalles, utiliser des techniques de discussions en sous-groupes.

L'analyse du vécu des individus dans le projet s'avère très importante et c'est pourquoi nous prévoyons la parution régulière d'un feuillet d'information intitulé Le Journal et la tenue de rencontres de consultation pour le groupe de professeurs. Le journal du projet nous permettra de lancer certaines idées pour obtenir un «feed-back». Les réactions obtenues influenceront nos interventions puisque nous les considérons comme le reflet du vécu des partenaires. Les rencontres nous permettront de fournir de l'information aux professeurs et, nous l'espérons, d'obtenir leur assentiment sur les décisions majeures du projet.

Il faut noter qu'à cette phase préliminaire de notre projet, la responsable de la pédagogie au département assure le lien entre l'équipe de recherche et l'ensemble des professeurs, ce qui apporte un autre son de cloche pour ajuster nos perceptions. Toutefois, les mécanismes développés nous apparaissent insuffisants, compte tenu des aspects déjà mentionnés.

Cette idée de l'importance du vécu dans tout projet de changement, Claude Paquette (1979 a) la confirme en disant que «les participants à un projet possèdent, préalablement à celui-ci un vécu qu'il est important de connaître et d'utiliser. Ces participants ont des expériences antérieures, des croyances, des attitudes, des valeurs, des

compétences qui leur sont propres. Un cadre d'action doit tenir compte de ce vécu, sans oublier toutefois que le développement même du projet et sa concrétisation dans le milieu modifiera le vécu des partenaires.» (p. 39)

Durant cette période, nous effectuerons des lectures visant à préciser notre problème et à développer toutes les facettes de la pédagogie. Par les première et deuxième parties de ce rapport vous avez une idée des recherches que nous jugions indispensables au développement de notre problématique.

Au début de cette phase de départ de notre projet, nous aurons aussi quelques rencontres oû nous discuterons des premières lignes d'action à entreprendre. Puis, nous effectuons plusieurs consultations à l'extérieur:

- avec Louise Leduc-Lalonde, membre du secteur éducation à l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec,
- avec mademoiselle Cécile Rainville, responsable de la qualité des soins au Centre Hospitalier Maisonneuve-Rosemont, Montréal,
- avec les professeurs auteurs du projet Développement et application d'une méthode conceptuelle dans l'enseignement des soins infirmiers médico-chirurgicaux du Cégep Bois-de-Boulogne, Montréal,
- avec un consultant en pédagogie, Claude Paquette, de Victoriaville,

ces consultations nous permettront de situer notre projet dans le contexte général de l'enseignement du nursing au Québec et d'élargir nos horizons avant de préciser définitivement notre problématique.

Parmi ces rencontres, celle de Claude Paquette suscitera une révision majeure de notre processus de recherche. Celui-ci nous invite à analyser les avantages et les inconvénients de la recherche linéaire et de la recherche-action.

3.2 Changement de processus de recherche

Une nouvelle voie de questionnement nous est ouverte. Pour être plus réaliste, nous nous devons de repenser le plus justement possible toutes les composantes du projet.

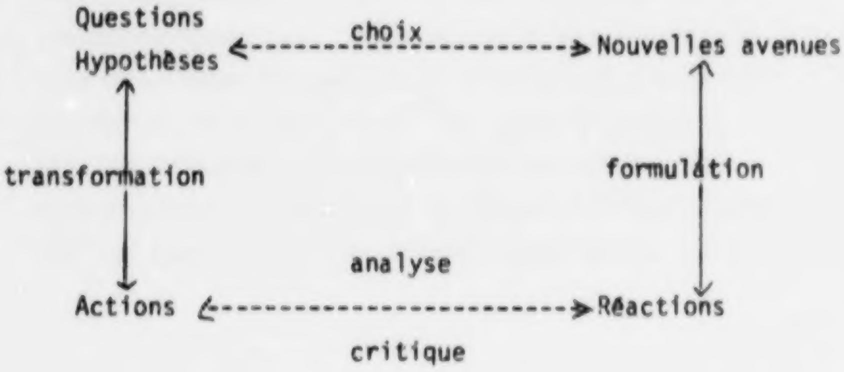
Dans Ecole et Innovation, Pierre Angers (1978) souligne l'importance de cette phase: «C'est au cours de la phase préparatoire, alors que le projet est à l'état malléable de conception et d'esquisse, qu'il importe au plus haut point de prévoir et de prévenir. C'est alors le moment d'établir des objectifs raisonnables, d'apprécier les conditions de réalisation et de réussite, d'estimer les forces en présence, de soupeser les obstacles à l'exécution, de mettre un soin particulier au choix des personnes qui seront impliquées». (p.58) Claude Paquette, par sa proposition, remet en question notre modèle de recherche et, par le fait même nous propose des solutions à notre préoccupation de prise en charge. Aussi, avant la prise d'une décision impliquant tout le projet, l'analyse des implications du changement s'avère indispensable.

3.2.1 Proposition de Claude Paquette

Lors de discussions avec Claude Paquette, nous lui décrivons nos préoccupations de prise en charge du projet dans le département et de nécessité d'un changement réussi et significatif et nous lui expliquons le déroulement de notre projet. Il nous propose alors de modifier notre modèle de recherche pour entreprendre une recherche-action.

Ce processus de recherche, tel que rapporté par Ronald et Gordon Lippitt (1980), se définit comme suit: «Un processus qui consiste à recueillir systématiquement des données de recherche sur un système en fonctionnement et sur un but, un objectif ou un besoin quelconque de ce système; à réincorporer des données dans le système au moyen du feed-back; à prendre des mesures en modifiant des variables, choisies dans le système et fondées à la fois sur les données recueillies et sur des hypothèses émises; enfin, à évaluer les résultats des mesures prises en recueillant d'autres données». (p. 125)

Pour évaluer ce processus, Claude Paquette nous propose alors le modèle de recherche suivant:



Ce cycle de recherche, tout en ayant comme caractéristique principale d'orienter vers l'action, exige le développement de mécanismes de collecte de données, de faits pour cerner les réactions obtenues à la suite de l'action entreprise et exige ensuite une analyse, une interprétation de ces faits, non pour établir une relation de cause à effet, mais pour amener l'action à se développer dans de nouvelles pistes, à progresser.

Le processus sourit à l'ensemble du groupe de recherche: on «l'achète» idéologiquement, mais encore faut-il analyser ses implications à notre niveau et au niveau de la collectivité départementale.

3.2.2 Implications du changement de processus de recherche

Avant de prendre une décision, il nous faut analyser les implications du changement.

Le changement de processus modifiera beaucoup le travail que nous devons accomplir. Le modèle linéaire de recherche privilégiait la recherche théorique et délaissait l'action directe: au début notre rôle demeurait donc surtout au niveau de la recherche théorique. Nous entrevoyions un certain rôle d'information pour assurer une certaine prise en charge, mais sans plus. La recherche-action, par les exigences qu'elle pose d'introduire des actions dans le système et de recueillir des données sur les réactions à ces actions modifierait notre

rôle au niveau de la recherche. De chercheur théorique, il faut passer sur le terrain et introduire de nouveaux éléments dans notre rôle, ceux de conseiller interne et externe, d'animateur et de superviseur.

En effet, si les professeurs s'inscrivent eux-mêmes dans un cycle de recherche, il devient nécessaire de garder une proximité avec chaque individu, de se centrer sur le vécu et les besoins de chacun des professeurs tout en conservant une vision globale de l'ensemble, de recueillir des données à ces deux niveaux afin d'ajuster nos actions en fonction de l'analyse de ces données, et, par la suite, il faut développer certains mécanismes d'animation pour conserver la dynamique du mouvement. Avons-nous la compétence requise pour jouer tous ces rôles auprès des professeurs?

De plus, notre projet visant à introduire une nouvelle conception éducative dans le département, les exigences de la recherche-action supposent que nos interventions seront cohérentes avec le modèle choisi pour donner aux professeurs des représentations mentales de cette conception. Une deuxième question surgit alors: possédons-nous suffisamment le cadre théorique pour entreprendre l'implantation de ce concept dans nos actions?

Et, finalement, un dernier aspect qui nous pose un point de réflexion! Nos connaissances des individus nous permettent d'avoir la certitude

que tout choix doit être fait par les individus eux-mêmes: comment alors leur présenter notre vision actuelle du projet sans influencer outrancièrement leur choix?

Balayant toutes nos hésitations, c'est par une action que nous répondons à notre dernière question. Nous présentons toutes les données aux professeurs et attendons leurs réactions et leurs décisions.

Nous leur décrivons la proposition de Claude Paquette en leur expliquant clairement toutes les implications pour eux. Ce changement, tout en leur permettant de suivre le déroulement du projet et d'approfondir graduellement le modèle pédagogique, exigera d'eux qu'ils entreprennent un cycle de recherche au niveau théorique et au niveau expérimentation dans leur salle de cours, qu'ils entreprennent un perfectionnement continu intégré à l'action, et que, graduellement, ils assument une certaine prise en charge du projet.

Bien sûr, nous les assurons que cette démarche se fera sur une base individuelle selon le style et le rythme de chacun, mais que, considérant que c'est un processus, il y aura quand même une certaine exigence de cheminement. Nous leur présentons la vision de notre rôle et attendons leurs réactions.

3.2.3 Prise de décision

La réaction immédiate est très positive et unanime. Tous adhèrent au changement. Plusieurs professeurs soulignent même que pour eux «c'est un soulagement car ils pourront entrer dans le changement progressivement plutôt que radicalement». Un autre aspect qui est mentionné et semble important: «nous aurons notre «mot à dire» sur le contenu du changement contrairement à l'autre modèle où on avait l'impression que tout serait décidé à l'avance».

Quelques jours de réflexion, des professeurs font alors ressortir quelques appréhensions: pourrons-nous vraiment respecter le cheminement individuel pour atteindre un résultat qui se veut collectif? quel sera le fil conducteur qui permettra de conserver une certaine cohérence à l'ensemble? Ces questions attendent toujours une réponse.

Notre réaction personnelle à cette intervention en est une de soulagement. Nous acceptons le verdict du département en interprétant toutefois sa réponse comme une marque de confiance à notre endroit et dans la réussite du projet, confiance qui nous permettra d'accomplir un «bout de chemin», mais qu'il faudra remplacer progressivement par un intérêt plus profond. Il demeure nécessaire de développer un sentiment d'appartenance au projet qui, le moment venu, assurera la continuité du projet. Cette décision prise, il nous faut maintenant entrer dans le cycle de recherche-action pour permettre au projet de poursuivre son cheminement.

3.3 Poursuite du cheminement

Le changement du processus de recherche exige la conciliation dans un même mouvement de la réflexion et de l'action; il exige l'intégration de tous les membres du département dans le questionnement sur la problématique et les prises de décision relatives au choix d'un modèle pédagogique ainsi qu'à son implantation dans notre réalité quotidienne.

A cette période, sans les définir explicitement, nous sommes conscients des exigences que doit comporter la transformation d'une recherche linéaire en projet collectif et nous redoutons les limites que doit imposer la recherche-action. Il nous faut donc amorcer le processus, pour y faire progresser le projet. Cette amorce se fait par une série d'interventions menées dans le milieu et visant à répondre à des interrogations ou hypothèses présentées chez les individus en place.

Cette action entreprise nous ramène à une question soulevée par les professeurs: quel sera le fil conducteur qui permettra de conserver une certaine cohérence à l'ensemble? Progressivement, par l'entrée dans le cycle de recherche d'interrogations et d'expérimentations sur le plan pratique, nous avons résolu cette question et nous nous sommes approprié deux notions fondamentales: la notion de projet éducatif élaborée par plusieurs auteurs, dont Claude Paquette (1979 a), et la notion de changement dans un contexte systématique et organisationnel, notion développée par Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) dans leur volume L'Acteur et le Système.

Ces deux notions, dont nous avons souvent validé les affirmations, nous ont permis d'orienter notre action et nous ont aussi permis de devenir de plus en plus conscients de la logique interne du fonctionnement systématique de notre département. Sans développer à fond ces concepts théoriques,(1) nous tenterons de présenter brièvement quelques éléments qui ont influencé notre cheminement par l'explication de notre cadre de référence.

Quant à l'aspect action du processus de recherche, une description complète de tout le cycle proposé par Claude Paquette (hypothèses formulées, questions posées, réactions obtenues suite aux actions entreprises, prises de décisions) s'avère une aventure très laborieuse et peu nécessaire. Toutefois, nous estimons utile de vous décrire un ensemble d'éléments marquants qui se sont vérifiés dans notre quotidienneté et qui nous ont permis d'introduire graduellement notre projet dans le cadre d'un projet éducatif. Cette analyse des éléments marquants nous a permis d'approfondir davantage notre connaissance de la notion de changement dans une petite collectivité où trois niveaux existaient comme sous-système: le groupe de recherche, les professeurs et les étudiants. Nous développerons donc ces éléments dans un second temps du chapitre. Bien sûr, il est important de noter que l'application de la recherche-action dans le vécu ne retrouvait pas une telle division, mais nous jugeons utile de séparer les deux volets pour faciliter la compréhension du lecteur.

---

(1) - Ceux qui veulent approfondir cette notion de changement dans un contexte organisationnel peuvent consulter l'annexe un (1) à la fin du présent ouvrage et les volumes des auteurs sus-mentionnés.

3.3.1 Cadre de référence

L'analyse de notre vécu et des actions entreprises nous posait une série d'interrogations sur le changement dans un milieu, sur les possibilités de l'amorcer, de le réussir quand tout un groupe est impliqué, sur le rôle de l'initiateur, ses limites, ses possibilités, etc... Le vécu nous ouvrait des voies qu'intuitivement nous empruntions, mais il nous apparaissait nécessaire d'étoffer davantage nos connaissances. Nous avons donc approfondi et validé dans l'action plusieurs éléments de deux notions, celle du projet éducatif et celle de changement, notions qui sont devenues les fondements de notre cadre de référence. Pour faciliter votre compréhension des éléments marquants de notre action, nous regroupons dans ce point quelques aspects de ces notions.

La notion de projet éducatif n'est pas nouvelle, mais ce n'est que depuis les cinq dernières années que le concept se consolide graduellement au niveau de nos maisons d'enseignement. Plusieurs écrits tentent de cerner de façon plus concrète la notion, plusieurs innovations naissent dans les milieux, innovations dont l'analyse permet la précision du concept.

La définition du concept de projet éducatif comporte deux volets qui sont reliés aux termes de l'idée: le terme PROJET indique, selon Claude Paquette (1979 a), que «ce n'est pas un acquis,

c'est un construit. Etre en projet indique clairement le mouvement, la recherche, l'interrogation, l'essai et la concrétisation éventuelle.» (p. 18) Par le terme EDUCATIF, «l'on pose le problème des philosophies de l'éducation, l'on pose le problème des valeurs à promouvoir à l'école», (p. 19) ajoute Claude Paquette (1979 a).

A la suite de cette explication, ce dernier nous propose une définition du projet éducatif: c'est «un processus, c'est-à-dire un cheminement, visant à faire progressivement, c'est-à-dire par une série d'actions continues dans le temps et l'espace, l'adéquation, c'est-à-dire réduire l'écart, entre les gestes quotidiens, c'est-à-dire la vie pédagogique et sociale d'une école prise dans sa quotidienneté et une ou des conceptions de l'activité éducative c'est-à-dire l'orientation pédagogique de l'école, ses valeurs, son sens, son style.» (p. 19)

Cette définition ne trouve toutefois pas écho sur tous les plans, car Régent Fortin (1980) refuse de donner une définition précise du concept, en se basant sur le fait que «le choix du projet éducatif comme moyen d'améliorer l'éducation ne découle pas d'une logique linéaire, qui nous amènerait d'une nécessité absolue à une définition tout aussi absolue; au contraire, ce choix découle d'un ensemble de raisons fort différentes les unes des autres et il nous serait possible de dégager autant de définitions du projet éducatif qu'il y a de raisons le justifiant.» (p. 19)

Sans ouvrir le débat sur le sujet, nous pouvons proposer la définition de Claude Paquette pour notre approche, car elle définit très bien ce que nous voulons entreprendre dans notre milieu. Nous voulons réduire l'écart existant entre un modèle pédagogique choisi pour sa parenté idéologique avec notre modèle nursing et notre action quotidienne.

Nous ne pouvons ignorer toutefois que notre innovation pédagogique s'inscrit dans une perspective globale d'enseignement au niveau d'un système comme le ministère de l'Education et de sous-systèmes comme le réseau collégial et notre collège d'enseignement; et qu'il est important de considérer ces aspects, car le changement qui se produira au niveau de notre petite collectivité départementale aura peut-être des effets au niveau du système, si nous outrepassons la marge de manoeuvre et de pouvoir qui nous est consentie et si par le fait même, nous modifions le jeu des relations déjà établi.

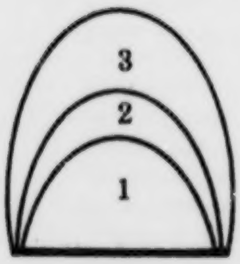
Nous entreprenons un projet d'innovation qui voudrait se révéler un projet éducatif; nous tentons l'implantation d'un projet éducatif dans le milieu et, par le fait même, nous désirons une action collective. Crozier et Friedberg (1977) ont très bien décrit les conditions favorisant cette possibilité d'action collective et examiné les contraintes qui sont inhérentes à son existence. Claude Paquette (1979 a) reprend aussi ces aspects dans son volume sur le projet éducatif.

D'abord, toute action collective est, selon Crozier et Friedberg (1977), «un construit social». (p. 13) Ce n'est pas un mouvement spontané, une dynamique qui pousse les humains à se grouper pour résoudre un problème ou réfléchir sur une situation particulière, mais c'est plutôt, assure Claude Paquette (1979 a), «la concertation d'un certain nombre d'agents du milieu pour faire cheminer pendant un certain temps un projet dans ce milieu». (p. 28)

Nous sommes deux personnes du département travaillant à mi-temps en collaboration avec le conseiller pédagogique pour faire cheminer le projet. Nous formons un groupe de recherche qui, grâce à un mandat et à la modification du modèle de recherche, se donne pour tâche:

1) d'aider le projet d'implantation d'un nouveau modèle pédagogique à prendre racine dans le milieu, et
2) d'étudier parallèlement la dynamique de cette implantation au niveau d'une petite collectivité et d'un système pour ajuster les actions entreprises aux besoins de cette collectivité et aux règles du système, et non agir contre eux, ce qui réduirait les chances de réussite du changement.

Il nous faut donc mettre en branle un processus de changement dirigé au niveau du département. Utilisant le processus de recherche proposé par Claude Paquette et déjà élaboré, il faut faire entrer notre démarche dans ce cycle. Claude Paquette (1979 a) dans sa notion de projet éducatif définit 3 étapes cycliques:



1. L'émergence du projet
2. Le développement du projet
3. Le maintien du projet

Fig. 5 (p. 38)

Si on parvient à faire émerger le projet, ces trois cycles deviennent un tout interrelié. Mais, comment favoriser l'émergence d'un projet dans le milieu?

Nous revenons alors à la notion de changement dirigé, élaborée par Crozier et Friedberg (1977). Ces auteurs nous disent que «le changement n'est ni une étape logique d'un développement humain inéluctable, ni un modèle d'organisation sociale meilleur parce que plus rationnel, ni même le résultat naturel des luttes entre les hommes et de leurs rapports de force. Il est d'abord la transformation d'un système d'action.» (p. 332)

De plus, Crozier et Friedberg (1977) ajoutent:

> «Le changement réussi ne peut être la conséquence du remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques; il est le résultat

> d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la construction de nouveaux jeux dont la mise en oeuvre libre - non contrainte - permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine. Dans cette perspective, il faut le souligner, le changement dirigé a toujours deux faces. Il est le changement d'une activité, d'une fonction, d'un mode opératoire, d'une technique dans un but économique, social ou financier; mais il est en même temps aussi et toujours transformation des caractéristiques et modes de régulation d'un système, et il peut être, enfin à la limite, transformation des mécanismes de changement eux-mêmes.» (pages 338-339)

Cette vision du changement est systématique et non plus linéaire. Un projet de changement dans un milieu ne peut être élaborée complètement au départ par des individus qui tenteront par la suite de vaincre les résistances au changement en s'efforçant de motiver, persuader, renseigner les individus et qui tenteront de transformer les forces négatives du milieu en forces positives. Non! le changement doit résulter d'une transformation du système, doit devenir «l'apprentissage de nouvelles formes d'action collective», supposent Crozier et Friedberg (1978) (p. 338). Mais, comme cet apprentissage doit se construire à partir de l'ancien système, qui souvent était satisfaisant pour les individus en leur laissant la marge de pouvoir et l'initiative désirée; comme cet ancien système s'auto-réglait, cet apprentissage ne pourra se faire sans causer de rupture, sans susciter de crise et sans abolir la nécessité de l'intervention humaine.

Cette intervention et les stratégies que développe l'initiateur du changement devront s'élaborer avec le système et non contre lui, ce qui suppose une connaissance préalable du système, de la marge de manoeuvre et de liberté qu'il nous laisse et qui suppose aussi un élargissement progressif, graduel de cette liberté d'action adaptée aux réactions du système. Cet élargissement progressif permettra aux individus ou aux groupes d'envisager autrement leur liberté et capacité de jouer; et, cet apprentissage de nouvelles règles de jeux ne pourra s'inscrire dans un changement que si tout le système est impliqué dans l'apprentissage et s'enrichit par l'incorporation de ces nouveaux jeux.

Toutefois, il faut demeurer bien conscient que l'innovation, une fois en place, ne créera pas un système nouveau très souple, car l'apprentissage graduel de nouvelles règles de jeux rompant les anciens cercles vicieux, en créera de nouvelles. Néanmoins, savoir que l'enrichissement graduel d'un système augmente la marge de liberté de chaque individu à l'intérieur du groupe et par le fait même, réussit à augmenter ses possibilités de changement est déjà satisfaisant.

En tenant compte de ces différents aspects, Claude Paquette (1979 a) a élaboré pour le projet éducatif un cadre d'action qui permettra aux différents partenaires d'assurer cette connaissance de

leur milieu et de leur vécu nécessaire à une amorce d'innovation. Comme nous désirons inscrire notre projet dans cette optique, examinons les fondements de ce cadre.

«1) Le cadre d'action est fondé sur le vécu des partenaires.
2) Le cadre d'action est fondé sur les capacités des partenaires.
3) Le cadre d'action est fondé sur des objectifs partagés par les partenaires.
4) Le cadre d'action doit départager l'objet du projet et les intentions des partenaires.
5) Le cadre d'action est fondé sur la connaissance.
6) Le cadre d'action est fondé sur la création d'un minimum de structures formelles courtes visant à l'apparition de phénomènes informels.
7) Le cadre d'action est fondé sur la croyance que les micro-projets sont aussi nécessaires que les projets d'envergure.
8) Le cadre d'action est fondé sur une attitude de responsabilité et une attitude de transparence.
9) Le cadre d'action est fondé sur la croyance que les actions et les réactions sont aussi nécessaires les unes que les autres au développement et au maintien d'un projet.»(p. 39)

De plus, l'auteur (1979 a) précise le rôle de l'acteur, initiateur du changement, dans le cadre d'un projet éducatif. Il lui prévoit deux rôles: un d'animation et un de supervision. Il définit alors ces deux rôles comme étant des processus définis comme suit:

1) processus d'animation «processus déclencheur de l'idée même du projet qui commence et déclencheur des actions qui sont menées au fur et à mesure de l'évolution du projet» (p. 47) et
2) processus de supervision, «processus qui permet de déclencher des réactions au niveau du vécu d'un projet» (p. 48).

Ces deux pôles d'actions ne pourront s'accomplir qu'en développant l'analyse. Cette dernière permet de s'ajuster à la réalité du système et du vécu des partenaires en donnant un reflet de cette réalité, et une connaissance de la réalité des jeux et du système.

Notre groupe de recherche est donc cet acteur qui doit connaître sa marge de liberté d'action pour l'élargir graduellement et permettre aux professeurs du département de faire l'apprentissage de nouveaux jeux et d'accepter l'innovation dans le département. Un aspect toutefois semble important à noter: nous sommes déjà un groupe et ce fait, bien qu'enrichissant pour l'ensemble et facilitant l'analyse du département, exigera une compréhension des jeux qui se situent aussi à ce niveau et exigera le développement de mécanismes d'analyse de notre propre cheminement. Utilisant notre liberté d'action, nous devrons graduellement combler le fossé existant entre notre groupe de recherche, qui pourrait se situer à une phase d'articulation du projet, soit à la fin de la période d'émergence, et le département, qui est au tout début d'une phase d'émergence, c'est-à-dire au niveau de l'exploration. Cette diminution de l'écart permettrait de créer un projet collectif au

niveau du département, car, comme le dit Pierre Angers (1978), «les maîtres sont les agents essentiels de l'innovation...et c'est dans la salle de cours que s'implante d'abord l'innovation.» (p. 42)

Il nous faut donc retourner «à la hauteur des professeurs du département», approfondir le système, les jeux de relation, notre marge de liberté d'action et composer avec ces aspects, en appliquant notre cadre d'action et notre modèle de recherche. Cela n'exclut pas que nous pouvons aussi continuer notre recherche théorique; au contraire, une connaissance plus approfondie en cours d'action des fondements théoriques du cadre de référence et du modèle demeure un des avantages de l'application du processus de la recherche-action.

Lors de notre décision de changer le processus de recherche, toutes ces notions n'étaient pas aussi claires et bien définies. C'est par cette recherche théorique combinée avec l'action que les concepts majeurs ont graduellement pris forme dans notre esprit et c'est graduellement, par le biais de la recherche-action que s'inscrivit l'innovation dans le département. Le volet action du processus de recherche s'avérait donc indispensable pour le développement de ces notions du cadre de référence, car il nous donnait une représentation dans la réalité des idées véhiculées par les auteurs et une orientation différente de notre réflexion. L'approfondissement théorique nous évitait alors un tâtonnement trop important et un recours trop fréquent à des gestes

intuitifs dans nos actions, tandis qu'il nous assurait ainsi une efficacité et une progression plus importante du projet dans le milieu.

Sans en donner une description détaillée, analysons les éléments marquants de ce volet action.

3.3.2 Eléments marquants de notre action

Notre cheminement s'étant déroulé selon le cycle du processus de recherche et à différents niveaux, il nous apparaît difficile de décrire ce processus. En effet, chaque question suscitée par le groupe de recherche, chaque hypothèse qui semblait pertinente à la compréhension et à la poursuite du processus, était introduite dans le cycle de recherche (action-réaction-nouvelle avenue-nouvelle question ou hypothèse). Souvent, nos propres questions, nos hypothèses rejoignaient une question des professeurs; cette dernière était alors validée, par le feed-back, puis nous prévoyions une ou des actions pour y répondre; et, selon les réactions obtenues (celles des professeurs et les nôtres), nous procédions à une évaluation et à une proposition de développement. Et, ainsi de suite. Nous avions des objectifs à court terme (pour 2 mois environ) et, à la fin de cette étape, l'évaluation du cheminement et sa remise dans la visée globale nous permettaient de planifier pour un second 2 mois. (Voir annexe 5 - Aperçu des activités)

Néanmoins, pour donner un certain tableau de notre projet et pour en faciliter l'analyse, nous pouvons faire ressortir certains éléments majeurs qui ont marqué notre cheminement, éléments liés aux deux notions déjà décrites précédemment et qu'on peut situer à trois niveaux: au niveau du groupe de recherche, au niveau des professeurs et au niveau des étudiants. Bien sûr, l'analyse de ces points ne donne pas une image fidèle de notre cheminement réel. Comme l'observateur devant un tableau ne peut jamais reconstituer tous les coups de pinceaux qui ont été nécessaires pour produire l'oeuvre mais peut simplement noter les traits marquants, ce sont ces éléments que nous offrons à votre attention et qui vous permettront d'avoir une vision globale de notre projet.

3.3.3 Eléments marquants au niveau du groupe de recherche

L'action du groupe de recherche devait être pensée et exécutée avec le plus de soins possible puisqu'elle posait les jalons de base à un projet à long terme qui influencerait directement la vie pédagogique du département. Cette première année du projet se devait d'être motivante, valorisante pour les individus, de façon à ce que chacun, ou du moins la majorité des personnes du département, y trouve son compte, c'est-à-dire y voit des raisons de continuer et ait le goût d'adopter un modèle pédagogique identifié et d'y progresser dans le sens imprimé par l'équipe de recherche. Examinons les éléments marquants de ce groupe.

1) Le leadership du projet était assuré par le groupe de recherche; il devenait donc l'incitateur de changement.
2) La composition du comité (comprenant deux personnes du département et une personne extérieure au département) a facilité l'acceptation du groupe par le département et posé des garanties plus grandes de neutralité dans le projet.
3) Le groupe de recherche a joué son rôle au niveau de la recherche dans deux phases successives.
4) Le groupe de recherche a joué son rôle d'animation par l'orientation de son action.
5) Le groupe de recherche a joué son rôle de supervision par deux types d'action: interventions pour situer les individus et développement de mécanismes d'analyse.
6) Le groupe de recherche recueille et fournit aux professeurs les informations utiles pour arriver à une prise de décision.
7) Le groupe de recherche assure l'intégration du projet dans un système plus vaste.

1) Le leadership du projet était assuré par le groupe de recherche; il devenait donc l'incitateur de changement

Par sa position, le groupe de recherche assurait le leadership de la formulation du projet. Le changement de processus de recherche n'a pas modifié cette position, les individus ne désirant pas s'approprier le projet à ce moment-là.

Toutefois, bien que conscients de la nécessité de remettre le projet entre les mains du département, nous avons évalué un certain nombre de facteurs, tels que le développement de mécanismes qui favoriseraient cette prise en charge; nous avons songé à la conjoncture départementale (réaction des individus, difficulté d'évaluation au moment propice...); nous nous sommes rappelé l'importance de réussir ce projet, enfin, nous avons décidé de conserver temporairement un certain monopole des informations. De plus, l'analyse de notre propre réalité de groupe de travail et de tous les aspects de notre rôle, l'approfondissement du cadre de référence de notre projet, l'identification d'un modèle pédagogique plus cohérent et l'étude de son cadre théorique ont exigé beaucoup de temps, d'énergie et de disponibilité. Parmi les tâches à accomplir, l'analyse et l'évaluation de la situation demeurait indispensable et c'est pourquoi nous y avons attaché une place importante dans notre travail. Car c'est à nous que revenait la responsabilité d'élaborer des stratégies 1° pour permettre aux professeurs de se rendre compte que, dans notre petit système, ils avaient la liberté et la capacité de jouer autrement; 2° pour assurer une négociation entre les partenaires; 3° pour les mobiliser dans leurs capacités respectives et leur permettre d'arriver à une modification du système. Toutes les stratégies devaient, bien sûr, se situer dans

la marge de liberté d'action que nous laissait alors le système. Par l'accomplissement de ce rôle, le groupe de recherche a donc été l'incitateur du changement.

2) La composition du comité a facilité l'acceptation du groupe par le département et posé des garanties plus grandes de neutralité dans le projet

D'autres changements entrepris par des personnes ou des groupes du département avaient rencontré une barrière défensive très forte. Bien que désirant un changement significatif, les professeurs n'étaient pas prêts à accepter toute solution. La composition du groupe permettant la coexistence d'une vision de personnes impliquées dans le département et celle d'une vision plus éloignée moins impliquée dans le vécu nous a permis une analyse plus rapide et plus serrée du système, des jeux et stratégies des différents intervenants. Gordon et Ronald Lippitt (1980) ont, dans leur volume La pratique de la consultation, très bien décrit les situations différentes ainsi que les forces et faiblesses des conseillers internes et externes aux différentes étapes d'un processus de consultation. Cette clairvoyance plus marquée de la situation facilitera par la suite notre ajustement et notre conscience de la liberté d'action que nous laissait le système. D'autre part, cet ajustement et cette conscience, nous permettant d'éviter des tentatives trop

hasardeuses, nous assurera une meilleure crédibilité et une plus grande neutralité et, par le fait même, a permis d'établir un climat de confiance plus grand et plus sain.

Une équipe joignant les deux aspects apporte donc un enrichissement supplémentaire au rôle de l'acteur et facilite l'analyse de la situation, mais elle demande des ajustements au niveau du groupe de recherche.

3) <u>Le groupe de recherche a joué son rôle au niveau de la recherche dans deux phases successives</u>

Première phase: elle a consisté en une réflexion théorique linéaire permettant de découvrir une affinité entre le modèle nursing de Virginia Henderson et le courant de pédagogie ouverte d'André Paré et de Claude Paquette. La lecture des deux premières parties de ce rapport vous a donné, nous l'espérons, une idée assez générale du travail exécuté à cette période.

Deuxième phase: la seconde phase nous a permis de nous sensibiliser à un processus de recherche-action et de débuter son application. Deux objets d'étude méritaient l'utilisation du processus:

1° étude de la réalité d'un changement pédagogique dirigé au sein d'une petite collectivité (en l'occurence notre département des Techniques infirmières)

2° évaluation de la pertinence du choix du courant de pédagogie ouverte et de son degré de cohérence avec notre modèle nursing.

En nous familiarisant avec le concept de recherche-action et en vivant ce processus dans une petite collectivité, nous avons approfondi les deux parties du cadre de référence; nous avons aussi choisi et utilisé certaines techniques de cueillettes de données qui ont permis de faire l'analyse et de dégager par la suite une certaine compréhension de la dynamique du système, du vécu des individus et de l'intégration de l'innovation pédagogique dans la réalité observée.

En petite collectivité, la cueillette des informations pouvait facilement s'accomplir par l'interview, par l'observation directe ou, dans des activités organisées de solution de problèmes, par la recherche-action, sans utilisation de tout le système complexe existant à ce niveau. On peut déplorer le manque d'objectivité d'une telle approche, mais les résultats peuvent, selon nous, s'avérer aussi intéressants et plus conformes à la réalité d'un vécu, non pas isolé, mais faisant partie d'un système.

Les résultats de l'analyse des actions entreprises pour assurer l'implantation d'un nouveau courant pédagogique et de la situation de cette innovation dans tout le contexte du changement organisationnel nous ont permis de

confirmer la pertinence de plusieurs aspects de cette théorie par l'analyse de notre propre réalité de changement.

Vous pourrez certainement constater plusieurs de ces aspects à la lecture de ces éléments, tels que l'importance de permettre aux gens une participation réelle dans le projet, de se donner un projet à leur mesure; le respect des individus et du système; la nécessité d'apprentissage collectif de nouveaux jeux et de nouveaux modes de relations pour permettre l'apparition d'un changement significatif, ...etc. Nous constatons au sujet du processus de recherche-action, que nous pourrions l'approfondir encore davantage pour en retirer des bénéfices maxima et c'est ce que nous entrevoyons pour poursuivre notre étude sur les deux sujets mentionnés.

4) <u>Le groupe de recherche a joué son rôle d'animation par l'orientation de son action</u>

Le groupe de recherche a joué son rôle d'animation en orientant ses actions vers quatre aspects.

<u>Création d'un mouvement réflexion-action dans le département</u>. Dans un groupe de recherche, il est facile, selon la personnalité de chaque membre, soit d'amorcer une réflexion purement théorique et de tomber dans un

intellectualisme outrancier, qui conduit à l'élaboration d'un projet très cohérent mais peu adapté au milieu; soit au contraire, de se lancer dans un activisme marqué, qui conduit à des changements de surface sans profondeur ni cohérence. C'est dans l'équilibre entre réflexion et action que se situe la solution idéale. Toutefois, l'observation des milieux de l'enseignement nous a convaincus que la recherche de cet équilibre n'est pas fréquent et demande une certaine conscience de la nécessité d'approfondissement de notre activité éducative. En organisant des activités sur les deux plans (théorique et pratique), nous espérons amorcer ce mouvement.

Création d'appartenance et d'appropriation au projet. Nous avons déjà développé les nécessités de cette appartenance et analysé les faits observés qui ont permis cette appropriation graduelle. Ce que nous pouvons ajouter, c'est l'assurance que, tout au long de l'année, ces aspects ont constitué le souci primordial pour le groupe de recherche.

Dans toutes nos activités, nous avions comme souci d'appliquer les principes de notre cadre d'action, les principes de la pédagogie ouverte et ceux du changement dirigé à la mesure de l'évolution de nos connaissances.

Nous avons porté une attention plus particulière aux aspects suivants:

- répondre aux besoins exprimés
- nous mettre à la hauteur des gens, en abordant les problèmes significatifs pour eux, et en organisant nos activités en tenant compte du niveau de leurs connaissances et de leurs réflexions actuelles
- nous ajuster continuellement au vécu d'une situation en cours
- faire un retour sur l'activité et les prises de conscience effectuées
- décider de l'activité suivante en tenant compte de l'évaluation de la dernière activité.

Toutefois, certains aspects auraient pu être plus élaborés:

1° la nécessité d'un feed-back plus continu pour les professeurs. Nous avons amorcé quelques mécanismes en ce sens dans notre feuillet d'information mais de façon insuffisante, ce qui rendait plus difficile notre ajustement au milieu

2° la possibilité de choix lors des activités; ce qui aurait rendu le cheminement plus individuel et par conséquent plus satisfaisant et impliquant pour chaque individu.

<u>Création de nouveaux modes de relation</u>. C'est par le biais de nos relations avec les individus et les groupes, en respectant les réticences exprimées lors de la construction et du

déroulement de toutes nos activités dans le choix des méthodes de diffusion, d'information, et de cueillette de données, que nous avons tenté de faire avec le groupe l'apprentissage de nouveaux modes de relation basée sur la confiance de l'autre, le respect des différences individuelles, la mise en veilleuse de l'esprit critique et l'écoute réelle du point de vue de l'autre. Cet apprentissage au niveau de notre vécu de département est indispensable pour assurer un fonctionnement possible en pédagogie ouverte avec les étudiants.

Création de représentations visuelles de la pédagogie ouverte. Nous développerons ultérieurement cet aspect de la nécessité de représentations concrètes à cause de son importance tant au niveau du respect de la cohérence avec les principes de pédagogie ouverte qu'à celui de sa nécessité dans un processus de recherche-action.

5) Le groupe de recherche a joué son rôle de supervision par deux types d'action

Ces deux types d'action sont:

L'accomplissement d'une série d'interventions permettant de situer les individus dans le projet, dans le milieu et l'analyse du milieu. Pour s'engager plus à fond dans un processus d'analyse du vécu dans une situation de changement, il est nécessaire de cerner la réalité actuelle.

Cet aspect déjà entrepris au cours des dernières années, compte tenu des difficultés rencontrées dans la progression du questionnement, nous a permis de poursuivre cette tâche avec plus de succès. De plus, notre système étant relativement restreint, il était plus facile de procéder à cette analyse de la situation.

Le développement de mécanismes d'analyse périodique du vécu et de la réalité départementale. La réponse aux besoins des individus, la nécessité de nous ajuster continuellement à la modification continuelle du système ainsi que l'analyse du changement dans notre recherche nous ont contraints à nous pencher attentivement sur cet aspect.

En effet, pour appliquer concrètement notre cadre d'action (cycle de recherche proposé par Claude Paquette) et assurer une certaine efficacité à ces actions, il fallait, à court terme, procéder à une cueillette de données mais aussi à une lecture discernante des faits découverts par cette cueillette, de plus il fallait procéder à une analyse plus globale en regard des objectifs fixés. Nous avons donc tenté de développer des mécanismes permettant cette analyse à court et moyen terme. Pour chaque action entreprise, nous analysions les réactions obtenues et, périodiquement, (chaque deux mois), nous procédions à une révision du cheminement global pour orienter le projet dans le sens du

développement de notre système départemental. Ces étapes sont primordiales pour favoriser une plus grande conscience des modifications subies par les individus et le système et pour assurer un ajustement qui permette au projet de survivre.

6) Le groupe de recherche recueille et fournit aux professeurs les informations utiles pour en arriver à une prise de décision

Au départ, nous connaissons l'objectif global du projet: «assurer la cohérence entre le modèle nursing de Virginia Henderson et un modèle pédagogique à prévoir». Une question est sans réponse: quel modèle pédagogique choisirons-nous?

Mais, comme cette cohérence doit se retrouver non seulement au niveau théorique mais aussi dans l'action, il faut aussi songer à la nécessité d'implanter le modèle qui sera choisi. A cet aspect se greffe une préoccupation, la prise en charge et l'appropriation de tout le projet par le département.

Par sa proposition, Claude Paquette modifie alors la question première. Si, pour répondre à notre préoccupation, nous entreprenons un processus de recherche-action, nous joignons l'aspect de l'implantation au questionnement de

départ, qui devient alors: quel modèle pédagogique implanterons-nous?

Les professeurs, ayant par leur première décision, celle de changer le processus de recherche linéaire pour entreprendre la recherche-action, accepté ce nouveau questionnement, nous nous attendons à leur participation éventuelle pour la seconde décision.

Toutefois, comme cette décision a une importance majeure et aura des répercussions importantes sur tout notre système, il nous importe d'avoir toutes les données en mains pour nous engager à faire le choix et prendre une décision éclairée.

Cette décision a plusieurs volets qui demanderont un approfondissement de notions fondamentales. Tous les termes de la question sont importants: les termes «modèle pédagogique» nous obligent à retourner approfondir nos notions de base de toute action pédagogique; le terme «quel» nous oblige à faire une revue des modèles existants, à les confronter au modèle nursing de Virginia Henderson pour découvrir celui qui assure le plus de cohérence; et, finalement, les termes «implanterons-nous» nous amènent à envisager les notions d'innovation pédagogique, de projet éducatif et même de changement organisationnel, car l'implantation d'un modèle pédagogique est une innovation. Cette implantation

étant envisagée pour assurer une plus grande cohérence dans notre enseignement et étant entrepris par un groupe, nous rejoignons la notion de projet éducatif et, comme ce projet est dirigé vers un système et s'y inscrit, nous pouvons facilement l'inclure dans le contexte du changement organisationnel dirigé. Finalement, comme nous le verrons dans la quatrième partie, le point d'interrogation exige une prise de décision: cette prise de décision est un processus qui présente des exigences et ne peut, pour être efficace, s'accomplir sans passer par certaines étapes. Dans tout le contexte mentionné précédemment, le groupe de recherche aura alors comme but de recueillir des informations sur toutes les notions mentionnées (aspect recherche) et, tout en assurant le maximum de cohérence entre son discours et son action, de fournir aux professeurs ces informations (aspect action) qui leur permettront de prendre une décision, le tout étant interrelié dans un feed-back continuel.

Les notions jugées utiles par le groupe de recherche étaient alors appliquées auprès des professeurs lors des actions, ce qui leur donnait indirectement, par le feed-back reçu, une certaine vision de l'effet de l'application de la notion.

Bien sûr, si on fait l'évaluation de notre processus, certaines lacunes apparaissent évidentes, mais ce qui est important c'est

qu'une décision a tout de même été prise grâce à notre effort. La poursuite de la recherche sur cet aspect de perception du rôle d'un incitateur de changement nous révèlerait certainement beaucoup de points intéressants.

7) Le groupe de recherche assure l'intégration du projet dans un système plus vaste

Nous avons conservé ce souci et entrepris certaines actions:

- d'abord au niveau de notre maison d'enseignement:
  1° article dans le journal du Cégep, «La Criée»
  2° rencontre-information avec un comité formé du directeur des services pédagogiques et des responsables de la coordination départementale
  3° rencontre avec un groupe de recherche du collège travaillant sur un «Panorama de la pédagogie humaniste».

Les réactions de ces personnes mieux informées de nos démarches ont été très positives et motivantes.

- puis, au niveau du réseau collégial:
  1° en nous informant sur la position de l'ordre sur l'enseignement futur
  2° en nous tenant bien à jour sur le projet d'élaboration du nouveau programme-cadre
  3° en répondant aux demandes de certains collèges désirant une information sur notre projet.

Les traits qui précèdent tracent donc les grandes orientations que s'était donné le groupe de recherche. Respectant notre cadre d'action et de recherche, nous avons constamment confronté aux réactions obtenues les actions directes menées au cours de l'année et les avons périodiquement réévaluées en les ajustant au cadre de référence et au concept de la pédagogie ouverte.

De plus, deux autres groupes, très importants dans notre projet, les enseignants et les étudiants, ont vécu une dynamique dont il est important de ressortir et d'analyser les traits principaux.

3.3.4 Eléments marquants au niveau des professeurs

Pour continuer la description du vécu de notre projet, présentons une liste des aspects importants constatés chez les professeurs et dans le milieu départemental; rappelons que la linéarité des éléments ne se retrouvait pas dans l'action et que plusieurs aspects se chevauchaient dans la réalité quotidienne.

1) Les professeurs ont fait un choix volontaire pour changer de processus de recherche.
2) Tous les professeurs proclament la nécessité d'un changement significatif au niveau de l'enseignement.
3) Tous les professeurs possèdent les ressources suffisantes pour saisir la problématique.

4) En petits groupes, les professeurs s'expriment ouvertement sur leur vécu, mais évitent ou refusent les discussions collectives sur le sujet.
5) Les professeurs nous demandent d'approfondir avec eux le concept de pédagogie ouverte.
6) Les professeurs ne s'approprient le projet que graduellement.
7) Les professeurs demandent d'avoir des exemples concrets de la pédagogie ouverte.
8) Selon son style et son rythme, chaque professeur tente au moins une expérience au niveau de la classe.
9) Les expériences des professeurs portent surtout sur l'application de quatre principes d'apprentissage.
10) Les exigences de l'expérimentation freinent l'enthousiasme et l'élan de plusieurs professeurs et créent un climat d'insécurité.
11) Le décodage des apprentissages et l'évaluation présentent un problème majeur pour l'ensemble des professeurs.
12) Par les questions qu'elle suscite, l'expérimentation ramène les professeurs au cadre théorique du modèle.
13) La majorité des professeurs font des expériences surtout ponctuelles.
14) L'analyse du changement au niveau du département s'inscrit très bien dans tout le processus complexe d'action collective.

1) <u>Les professeurs ont fait un choix volontaire pour changer de processus de recherche</u>

Conscients, comme nous l'avons mentionné précédemment, de l'importance de cet aspect pour les professeurs, le groupe de recherche a abordé franchement et ouvertement la question du changement de processus de recherche. Nous avons mis «cartes sur table» et laissé les individus prendre leur décision.

Répondant à un besoin clairement exprimé par les individus, cette action est accueillie favorablement et même avec soulagement. Conscients des implications de leur acceptation, ils franchissent ce premier pas vers une certaine forme de participation. Craignant toutefois que la prise de décision n'ait été influencée par la collectivité, nous suscitons des occasions de rencontres individuelles ou de petits groupes pour discuter de
- la problématique du projet,
- leur perception du cheminement proposé,
- leur vision de notre rôle,
- leurs attentes.

Ces rencontres permettront à tous et à chacun de se situer dans le projet, de s'exprimer ouvertement, de sentir leur importance dans le projet et les rassurera sur notre «bonne foi». Ces rencontres nous permettront aussi de cerner leurs besoins face à la pédagogie ouverte.

Nous avons posé le premier plan d'un climat de réciprocité et de participation, climat qui doit se créer pour arriver à une action collective car le changement nécessite l'implication libre des partenaires.

2) Tous les professeurs proclament la nécessité d'un changement significatif au niveau de l'enseignement

Tout au cours de l'année, cet aspect a été un des moteurs du projet. L'insatisfaction ressentie par les nombreux changements entrepris les dernières années poussaient les gens à assurer une confiance plus importante encore à un processus qui, élaboré à partir d'assises plus solides, offrait plus de garantie de réussite. De plus, cette nécessité et ce besoin poussaient tous les professeurs à fournir une certaine dose d'énergie pour s'assurer que le projet continuerait. Tout au long de l'année, on voulait que le projet se poursuive. A-t-on suffisamment utilisé ce moteur pouvons-nous demander? cette confiance est-elle suffisante pour assurer l'implication des individus? Il nous apparaît clairement que non: on peut facilement croire en la nécessité et en la pertinence du changement sans en supporter le coût si on n'y trouve pas son compte.

3) Tous les professeurs possèdent les ressources suffisantes pour saisir la problématique

Cet aspect que Claude Paquette (1979 a) développe dans son volume est important avant la formulation définitive d'un projet, car, si on désire une appropriation et une prise en charge du projet, il est primordial que les gens puissent s'impliquer dans le projet. Le contenu même du projet doit donc respecter le niveau de réflexion et les ressources actuelles des différents partenaires. «Un projet éducatif se doit d'être à la mesure de ceux qui y participent. Les animateurs d'un projet doivent avoir constamment en tête cette perspective; sinon, ils devront sans cesse stimuler les gens, les convaincre de la nécessité du projet et attendre que ceux-ci développent de nouvelles compétences», (p. 41) assure Claude Paquette (1979 a). Quelques rencontres de discussion individuelles sur le problématique du projet, l'an dernier et au début de cette année, ont permis de situer chacun face à cette compréhension. Tous les professeurs comprenaient le questionnement et croyaient à sa pertinence.

4) En petits groupes, les professeurs s'expriment ouvertement sur leur vécu mais évitent ou refusent les discussions collectives sur le sujet

Ce problème, né d'affrontements antérieurs sur divers sujets, demeure fondamental à connaître et approfondir.

Des incompréhensions antérieures, des conflits personnels débattus ouvertement, des luttes de pouvoir entre les groupes ont conduit les relations du département à se scléroser dans les formes qui semblaient le moins menaçantes, qui permettaient à chacun de conserver sa marge d'autonomie et de manoeuvre. Le jeu des relations était assez restreint. On sentait un relâchement des tensions depuis le début du projet mais cette impression fugace n'assurait pas un changement.

Pour un projet collectif exigeant une transparence des partenaires impliqués, il semblait donc nécessaire d'enrichir le jeu des relations existantes. Mais comment? Centrer notre effort sur cet aspect nous apparaissait illusoire. Le groupe de recherche ne pouvait avoir une action directe sur un jeu de relations déjà établies où chaque individu ou groupe utilisait sa marge de liberté pour fonctionner. Il fallait donc, par le biais du projet, faciliter l'acquisition de nouveaux modes de relations, en partant toutefois du respect de la situation actuelle. En basant nos actions sur le respect de l'individualité de chacun et de chaque groupe, en reconnaissant leur valeur, leur marge de liberté, en leur permettant de s'exprimer ouvertement, nous avons constaté que tous désiraient un changement à ce niveau, mais les affrontements antérieurs avaient conduit la plupart dans une position de retrait.

Une certaine ouverture, sur des sujets n'impliquant pas les personnes, permettrait possiblement aux individus de développer graduellement de nouveaux modes de relations, de nouvelles stratégies et amènerait possiblement l'amélioration des relations existantes. Ce développement permettrait aussi, par la suite, à la transparence de devenir un aspect important permettant la mise en commun, l'analyse et l'évaluation des expériences personnelles et facilitant la formation d'une image plus globale de la pédagogie ouverte dans le département.

Notre hypothèse, nous avons pu la confirmer à la fin de l'année, principalement lors des rencontres d'évaluation globale. La prise de décision confirmera l'évolution des relations.

5) <u>Les professeurs nous demandent d'approfondir avec eux le concept de pédagogie ouverte</u>

Un principe de la pédagogie ouverte est d'attendre qu'une question soit suscitée, trouve écho chez l'individu, avant d'amorcer un processus pour y répondre et un autre ajoute que la création d'un environnement stimulant peut favoriser le questionnement. La question de l'approfondissement du concept nous apparaissait primordiale pour entreprendre un mouvement de réflexion chez les professeurs et éventuellement les conduire à l'action. Quelques pages du volume d'André Paré (1977), introduites dans le feuillet

d'information, «Le Journal», quelques livres qui sont là à portée de la main sur les rayons de la bibliothèque, quelques commentaires sur nos lectures, le compte-rendu de notre discussion avec Claude Paquette ont créé un intérêt très marqué pour la question. On voulait approfondir les notions de pédagogie ouverte. Notre réponse, un cours sur le sujet, donnait une bien piètre représentation du processus que nous voulions introduire.

La cohérence avec le modèle choisi aurait dû nous amener à déclencher un processus chez les professeurs; ce n'est qu'en cours d'action que le fait nous est apparu clairement. Nous avons répondu à leur première question de façon traditionnelle mais ayant cerné notre propre incohérence, nous avons modifié nos interventions par la suite. La réponse suscitant de nouvelles questions, le processus de réflexion était en marche.

6) <u>Les professeurs ne s'approprient le projet que graduellement</u>

L'aspect contradictoire entre l'élément proclamant la nécessité d'un changement significatif et cet aspect peut laisser un peu perplexe. Toutefois, si on examine les efforts de perfectionnement pédagogique entrepris par les professeurs du niveau collégial et les innovations à caractère

pédagogique du milieu, et qu'on analyse ce qui se fait actuellement dans le département de Techniques infirmières, l'effort investi dans le perfectionnement et le cheminement entrepris indiquent donc un fort désir de changement; mais les gens ne sont pas téméraires. Ils ont entrepris une réflexion pédagogique sérieuse et demeurent critiques face à l'évolution du projet.

Les professeurs ont fait le choix de changer de processus de recherche et ils connaissent les implications de prise en charge du projet. On veut un changement, mais, en même temps on remet la gestion et l'avenir du projet dans les mains du groupe de recherche. Tous expriment leur besoin, mais tous s'attendent à ce que nous comblions ce besoin surtout durant la période précédant l'expérimentation. Chaque fois que nous demandons des suggestions, des moyens, nous n'obtenons aucune réponse. Les raisons invoquées:
- temps disponible insuffisant
- manque de connaissance
- vision parcellaire du projet.

La prise en charge personnelle de son apprentissage est faible à cette période; on veut approfondir certaines notions théoriques, mais sans assurer personnellement ce perfectionnement. Par contre, la participation aux activités demandées est très importante. Nous vivons alors une première étape de sensibilisation. Les individus n'ont pas en mains les données pour faire le choix.

A cette étape, nous nous retrouvons devant la situation que rencontre certainement chaque personne désirant implanter la pédagogie ouverte. Quand les gens sont habitués depuis plusieurs années à ingurgiter des connaissances détenues par d'autres, ils reprennent la même attitude.

Un principe de pédagogie ouverte nous dit que «plus nous assurons de contact avec le réel, plus la question devient significative pour l'individu, plus son apprentissage devient significatif». Si nous désirons appliquer cet aspect, il faut donner aux professeurs le moyen d'établir rapidement ce contact avec le réel, c'est-à-dire leur faire vivre des expériences de pédagogie ouverte et favoriser l'émergence de quelques îlôts d'expérimentation au niveau de la classe. Les questions suscitées par les expériences vécues seront significatives pour l'individu et son implication personnelle au niveau du processus de recherche augmentera. La motivation, créée au départ principalement par des aspects extérieurs (confiance, besoin de changement), devient plus intrinsèque à l'individu. Ses motifs d'implication jouent sur deux plans, ce qui augmente les chances d'implication de la personne, car elle peut «trouver son compte» dans l'aventure. Nous orientons donc nos activités en ce sens.

Graduellement, nous observons un intérêt plus marqué: certains professeurs commencent des lectures personnelles, deux professeurs viennent à une session de formation à l'extérieur et les questions deviennent de plus en plus précises lors de nos activités. C'est le signe d'un approfondissement des concepts. Les professeurs orientent leurs efforts vers la préparation d'expériences pour leur salle de cours. Une autre étape est franchie.

Un dernier aspect favorisant la prise en charge d'un projet par un collectif demeure alors à élaborer, celui de la connaissance globale du milieu et du système. Pour augmenter les chances d'implication des individus au sein de la collectivité, il est nécessaire qu'ils acquièrent une vision globale et non seulement parcellaire du système, qu'ils acquièrent aussi une connaissance globale de la réalité du projet. Leur participation dans cette optique ne peut donc être demandée simplement au niveau des moyens, mais il faut une information et un perfectionnement suffisants pour leur fournir les données nécessaires à leur participation dans la formulation des objectifs du projet. Cette diffusion des informations n'est pas toujours facile, si on tient compte du fait que le contrôle des informations assure une certaine marge de pouvoir à ses détenteurs.

Graduellement, par des feed-back, par des ouvertures sur les processus vécus par le groupe de recherche, nous établissons des amorces. Puis, lors d'activités, à la suite de discussions avec chacun sur sa position, nous leur rappelons notre propre conception. Il nous apparaît alors que les professeurs ont en main les atouts suffisants pour prendre la décision d'un engagement personnel plus profond dans le projet et la décision de l'orientation future du projet.

Ce trait a été la pierre angulaire de tout notre travail cette année, car il nous semblait que l'élargissement du groupe de gestion et d'expérimentation à une collectivité plus grande augmenterait les chances de survie du projet, quels que soient les écueils et les tempêtes que subirait l'équipée.

7) Les professeurs demandent d'avoir des exemples concrets de la pédagogie ouverte

Les professeurs sont des individus dont la première préoccupation demeure l'action pédagogique. De plus, si on adhère aux principes de pédagogie ouverte, l'individu recherche, apprend, intègre une réalité, fait un apprentissage authentique au contact du réel; cette demande est donc fort légitime.

Notre modèle de recherche, basé sur le respect de ce principe de nécessité de l'action est alors indiqué. Nous devons entreprendre des actions concrètes auprès des professeurs et nos actions doivent être le reflet des principes de pédagogie ouverte que nous prônons; il faut assurer le minimum de cohérence pour donner des représentations visuelles au professeur et les inciter indirectement par le biais de ces actions à rechercher des représentations par leur action directe au niveau de leur salle de cours. Nos activités conçues avec cet objectif, liées avec d'autres aspects, ont conduit les professeurs à manifester le désir d'essayer certaines activités au niveau de leur salle de cours.

8) <u>Selon son style et son rythme, chaque professeur tente au moins une expérience au niveau de la classe</u>

Pour entreprendre un processus de recherche-action, il est nécessaire d'avoir un certain cheminement, quel que soit le rythme de ce dernier. Nous avons, par des activités de perfectionnement, entrepris un mouvement de réflexion théorique au niveau de la classe. Pour se poursuivre, le mouvement devait maintenant entrer dans une phase d'action au niveau des salles de cours, car, comme nous l'a déjà dit Pierre Angers (1977) «Les maîtres sont les agents essentiels de l'innovation pédagogique et sur leurs

épaules repose la mise en oeuvre du projet: c'est dans la salle de cours que s'implante d'abord l'innovation pédagogique». (p. 42) De plus, comme nous en avons discuté précédemment, cette expérimentation entraîne souvent un questionnement qui pousse à approfondir la réflexion. On entre alors dans des cycles au niveau de la recherche et de l'action dans lesquels les deux se fécondent mutuellement.

Bien sûr, pour implanter un projet dans un milieu, il n'est pas utile que tous les intervenants du milieu s'impliquent au départ dans le projet; nous avons donc été satisfaits au delà de nos exigences de la participation des professeurs.

9) Les expériences des professeurs portent surtout sur l'application de quatre principes d'apprentissage

Nous ne pouvons décrire toutes les expériences tentées par les professeurs du département. Toutefois, pour comprendre les remarques des étudiants, il nous apparaît utile de souligner les principes d'apprentissage sur lesquels les expériences étaient surtout basées.

Les quatre principes majeurs sur lesquels les professeurs ont centré leur attention lors des expérimentations sont tirés du volume de Claude Paquette (1979 b):

«- tout apprentissage doit se fonder sur le réel perçu
- tout apprentissage doit se fonder sur l'expérience personnelle
- tout apprentissage conduit à une plus grande liberté et autonomie
- c'est l'individu qui apprend qui est le mieux placé pour fournir des feed-back concernant son propre apprentissage». (pages 53-54)

En effet, dans la majorité des activités, les professeurs prenaient pour point de départ les connaissances et acquis de l'étudiant dans le domaine. Et, lui laissant plus de liberté dans l'orientation et le déroulement de l'activité, ils facilitaient le contact avec le réel par la manipulation ou l'observation en milieu hospitalier. Enfin, ils terminaient l'activité par une rencontre collective d'échange sur les prises de conscience faites au début de l'activité. Ce scénario général, bien qu'imparfait, vous permettra peut-être de saisir les remarques des étudiants dans la poursuite du travail. Les expériences variant aussi en nombre et en continuité, les effets seront aussi fonction de ces facteurs.

10) <u>Les exigences de l'expérimentation freinent l'enthousiasme et l'élan de plusieurs professeurs et créent un climat d'insécurité</u>

L'intérêt et l'enthousiasme sont au sommet au début de la session d'hiver. Les

professeurs ont entrepris l'élaboration de certaines activités de pédagogie ouverte. Toutefois, cette élaboration nécessite un certain bagage de connaissances, exige l'investissement d'un certain nombre d'heures supplémentaires; l'expérimentation par l'exigence du nouveau rôle est angoissante, insécurisante et les résultats, difficiles à analyser et à évaluer, paraissent peu probants. Tous ces aspects amènent une remise en question et ont un effet certain sur l'enthousiasme. Les plus convaincus poursuivent leur cheminement progressivement mais certains font une pause et remettent en question leur implication.

Nous avons alors un rôle très important à jouer pour évaluer avec eux les exigences réelles de l'implication et ses aspects contraignants, les exigences du projet dans le milieu et nos attentes individuelles, ce qui facilitera une prise de décision d'abord personnelle puis secondairement collective sur la poursuite du projet. L'insécurité ressentie à la mise en action face à un changement, est inévitable, car, pendant la période de transition entre deux courants pédagogiques, une certaine incohérence due au manque de continuité dans les activités, l'inadaptation aux nouvelles exigences du rôle: bref, un sentiment un peu fugace d'incompétence seront toujours présents. Ces difficultés normales dans un processus de changement et l'incertitude du

choix créent souvent un fort climat d'insécurité, dont il faut prendre conscience pour éviter qu'il ne paralyse notre progression. Il faut donc observer et analyser suffisamment le vécu des individus et le milieu pour que les conséquences immédiates et inévitables d'un processus de changement progressif ne deviennent des barrières insurmontables.

11) <u>Le décodage des apprentissages et l'évaluation présentent un problème majeur pour l'ensemble des professeurs</u>

C'est quoi évaluer les connaissances acquises en pédagogie ouverte? quoi évaluer et comment? comment savoir quel est l'effet de notre action? Toutes ces questions devenaient primordiales. Si on voulait entreprendre un processus de recherche au niveau de notre classe, il fallait élargir nos moyens pour recueillir des données, les analyser et les évaluer en fonction de la question ou de l'hypothèse formulée pour prendre une décision sur la prochaine étape à suivre. Ce problème étant général, nous avons organisé au département une session de formation sur l'évaluation en pédagogie ouverte. Cette session nous a permis, entre autres, d'analyser l'évaluation en fonction des différents courants pédagogiques, d'apprendre les principes de l'évaluation dans un système ouvert. Selon

leur niveau de connaissances et leurs préoccupations, les professeurs se sont familiarisés avec quelques outils d'évaluation en pédagogie ouverte et ont préparé un scénario d'utilisation de la démarche évaluative proposée dans une situation de salle de cours.

12) Par les questions qu'elle suscite, l'expérimentation ramène les professeurs au cadre théorique du modèle

L'expérimentation a donc déclenché ce processus chez les professeurs, car le fait de vivre quelques expériences au niveau de la classe a suscité chez eux bon nombre de questions tant au niveau théorique qu'au niveau pratique. Ces questions nous fourniront du matériel pour entreprendre, l'automne prochain, un processus plus continu et ont fait ressortir chez les professeurs la nécessité d'un approfondissement encore plus marqué des concepts de base du modèle choisi. L'expérimentation, l'action les a ramenés à la nécessité de la recherche, de la réflexion. Ce mouvement doit se poursuivre pour que la recherche-action devienne efficace et enrichissante.

13) La majorité des professeurs font des expériences surtout ponctuelles

Ce trait comporte deux volets importants. Le fait d'avoir vécu des expériences surtout ponctuelles:

- ne permet pas l'évaluation globale de la faisabilité de l'implantation de la pédagogie ouverte dans notre cours de Techniques infirmières.

A la suite des expériences vécues durant cette deuxième session, nous ne pouvons pas affirmer avec certifude la pertinence de notre choix du courant de pédagogie ouverte et sa comptabilité réelle avec notre modèle nursing, au niveau de l'action. Nous croyons à notre choix: les expériences vécues nous permettent de poursuivre avec enthousiasme l'implantation, mais sans plus. La poursuite du projet nous fournira certainement les données nécessaires à la formulation de cette réponse.

- ne permet pas l'apparition et l'observation de changements significatifs chez l'étudiant.

En effet, l'alternance d'activités ouvertes et traditionnelles à l'intérieur d'une même matière ne permet pas le déclenchement de processus chez l'étudiant, ne permet pas l'apparition de changements significatifs dans son

apprentissage. Cet aspect, si on n'en est pas suffisamment conscient, peut décourager les professeurs, car ils n'obtiennent pas tous les résultats espérés de leurs activités, ce qui ne leur permet pas de retirer une satisfaction positive immédiate de leur action. Toutefois, la nécessité de donner des représentations visuelles étant surtout d'intégrer la réflexion et l'action dans un même processus, ce n'était pas le résultat mesurable qui devenait important (pas plus que la note finale attribuée à l'étudiant) mais le déclenchement du mouvement de recherche chez les professeurs.

14) L'analyse du changement au niveau du département s'inscrit très bien dans tout le processus complexe d'action collective

Qu'on analyse notre projet dans le cadre du projet éducatif ou dans le cadre plus vaste encore de changement systémique, nous pouvons retrouver dans notre petite collectivité, la complexité de tout système et la nature problématique de toute modification, de tout changement qui s'inscrit dans tout système. L'étude de quelques traits de notre cheminement peut, nous l'espérons, vous permettre d'en saisir quelques aspects.

Nous avons donc tenté de décrire brièvement par ces quelques éléments l'apport des professeurs qui a permis le cheminement du projet

au cours de cette année. Le projet comprenait aussi un autre niveau dans le système, les étudiants, qui n'étaient pas encore impliqués dans le processus. Voyons après l'expérimentation des professeurs dans les classes, les traits marquants observés et analysés chez les étudiants.

3.3.5 Eléments marquants chez les étudiants

Les éléments marquants ressortis au niveau du vécu des enseignants ont naturellement entraîné des répercussions chez les étudiants puisque ceux-ci constituaient la cible des expérimentations en pédagogie ouverte à l'intérieur des classes. Les expérimentations étaient basées sur certains principes, que nous avons déjà expliqués brièvement pour en faciliter la compréhension.

Il est important de signaler le fait que notre but n'étant pas l'expérimentation du modèle pédagogique pour cette année, notre insistance sur l'effet de ces expériences chez les élèves sera moins importante. Notre intention était de créer des représentations visuelles, des images réelles de cette forme d'enseignement au niveau des salles de cours pour assurer la concrétisation de la pédagogie ouverte et informelle dans la réalité de l'apprentissage des étudiants. Donc, nous n'avons pas analysé les réactions des étudiants de façon à cerner l'influence de cette forme de pédagogie sur l'apprentissage dans une relation de cause à effet.

Trois aspects nous semblent importants à mentionner à la suite des expériences vécues par les étudiants.

1) Les effets observables chez les étudiants sont fonction de la continuité des expériences.
2) La satisfaction des étudiants est variable.
3) Les expériences engendrent des effets positifs et des effets négatifs.

1) Les effets observables chez les étudiants sont fonction de la continuité des expériences

La vérification des effets produits chez les étudiants a été faite par des interviews de groupes d'élèves selon les matières et par un questionnaire individuel.

Un point majeur qui ressort est le fait que la continuité des expériences engendre des effets plus signifiants que les expériences faites d'une façon ponctuelle. En effet, plus il y a continuité, plus l'étudiant est à même de percevoir des liens de cohérence entre les dires du professeur et ses gestes dans la classe. En fait, le maître de la classe doit être conscient des valeurs qu'il véhicule dans ses interventions. Une phrase recueillie lors des entrevues de groupes d'étudiants traduit bien la nécessité de cette cohérence: «le professeur qui applique une forme de pédagogie est aussi important que la pédagogie elle-même». Nous avons remarqué

que les étudiants qui ont vécu plus de continuité dans les expérimentations sont ceux qui ont été plus en mesure d'apporter une critique clairvoyante de la pratique de cette nouvelle pédagogie.

2) <u>La satisfaction des étudiants est variable</u>

Nous pouvons diviser les étudiants en trois groupes selon leur degré de satisfaction.

Un premier groupe n'a pas eu l'occasion de cerner de changements précis dans la classe parce qu'il n'a vécu que quelques expériences ou parce que la nature de la matière qu'il apprenait était déjà axée sur le développement de la personne, sur la liberté de l'individu et sur une autonomie plus grande en stage.

Un second groupe a appris selon des expériences de pédagogie ouverte ponctuelle mais plus nombreuses; ces étudiants manifestent une satisfaction moyenne devant cette nouvelle approche pédagogique. Un certain scepticisme règne face à la généralisation de ce type d'enseignement à toutes les matières de l'option des Techniques infirmières. De plus, il semble nécessaire que soit développé un niveau de confiance plus élevé entre les professeurs et les élèves pour que ces derniers arrivent à croire à la validité de cette forme d'enseignement. Le fait de vivre une certaine

autonomie, une journée mais non la suivante, crée de l'incertitude chez l'étudiant et l'empêche d'être lui-même et de s'engager davantage dans cette forme d'enseignement.

Enfin, un troisième groupe ayant observé un cheminement plus continu des expérimentations de leurs professeurs, estime qu'ils apprennent mieux, qu'ils se sentent plus intéressés, plus valorisés et plus responsables de leur apprentissage en pédagogie ouverte. Ils considèrent les expériences vécues comme étant très positives.

En résumé, la satisfaction des étudiants varie selon les expériences effectuées par les professeurs et le degré de leur implication personnelle dans les cours.

3) Les expériences engendrent des effets positifs et des effets négatifs

L'apprentissage de la pédagogie ouverte par les enseignants du département a amené des effets parfois positifs, parfois négatifs chez les élèves. Au début des expérimentations, les élèves vivaient une certaine insécurité; ils avaient peur de manquer de temps, de ne pas pouvoir réussir à apprendre tout le contenu de la matière. En fait, cette nouvelle façon d'agir des professeurs leur demandait une adaptation.

Ils avaient appris durant treize ou quatorze ans à ingurgiter des contenus, à utiliser surtout leur mémoire et, pour la première fois, il leur était demandé de développer des processus de conscientisation personnelle, de prise en charge, d'incorporation plus réelle de données théoriques dans leur vie, etc...Il leur a fallu apprivoiser cette façon d'apprendre ou plutôt apprendre à apprendre selon leurs ressources intérieures et dans un environnement dont il faut utiliser les richesses au maximum. Pendant la première phase de l'expérimentation d'un nouveau modèle pédagogique, les étudiants n'ont pas encore l'assurance que cette pratique pédagogique pourra être appliquée d'une façon générale dans le contexte de l'enseignement des soins infirmiers.

Par ailleurs, ils ont exprimé plusieurs points positifs en soulignant le fait qu'ils apprennent mieux, que l'enseignement est plus intéressant, et plus personnalisé, que cette façon d'enseigner aide à augmenter l'initiative, la responsabilité («on a développé ces qualités davantage durant cette session où on a vécu la pédagogie ouverte»). Dans l'enseignement des soins selon cette pédagogie, les étudiants voient vraiment le professeur comme un guide; ils le traduisent en ces termes: «on ne fait pas une copie de la technique du professeur, mais on l'apprend en vérifiant les principes et les raisons des gestes que l'on pose». Pour eux, ce type d'enseignement

contribue à diminuer le stress, à valoriser l'étudiant et améliore les conditions d'apprentissage. La formulation d'objectifs personnels de l'étudiant par opposition à ceux du professeur est un point fort apprécié. Une phrase entendue lors des interviews et partagée par plusieurs étudiants confirme leur opinion positive: «la pédagogie ouverte nous aide à vivre ce qu'on apprend; nous sommes plus portés à apprendre parce que c'est nous qui avons notre apprentissage en mains».

Nous considérons que les commentaires recueillis chez les étudiants à la suite de l'expérimentation ne sont pas concluants. Toutefois, ils laissent présager un accueil favorable de cette forme de pédagogie, passée la phase d'adaptation, ce qui peut paraître rassurant. L'avenir nous permettra de tirer des conclusions plus probantes.

La lecture de ces quelques traits ne peut certainement pas vous assurer la compréhension totale de tout un cheminement vécu au cours d'une année. Néanmoins, les traits mentionnés vous rappellent les jalons principaux à toute innovation pédagogique de fond qu'on la qualifie de projet éducatif ou autre, dans le contexte du changement organisationnel. Les traits que nous avons fait ressortir pour notre petite collectivité se retrouveront peut-être avec une

intensité et des facettes différentes à un autre niveau mais la nécessité de jeter son regard sur tous les aspects mentionnés nous semblent évidents.

L'analyse de notre cheminement nous a permis de vous présenter la nécessité de nous éloigner d'un cadre linéaire, si on accepte la définition du changement comme étant un «construit collectif». Cette remise en question a été un point tournant dans la poursuite de notre recherche.

Poursuivons avec la dernière étape du rapport, dans laquelle nous verrons l'évaluation globale et la prise de décision encourue à la fin de cette année.

EVALUATION ET PRISE DE DECISION

4. EVALUATION ET PRISE DE DECISION

Nous aborderons maintenant la dernière composante de tout processus de recherche, l'évaluation. Les définitions de l'évaluation sont nombreuses, variables et l'application de l'évaluation soulève bon nombre de problèmes. On tente souvent de l'éviter, on hésite à l'appliquer de peur des conséquences, on ne sait trop à quel moment l'utiliser ni à quelles fins: bref, elle est souvent problématique. Dans un volume, Daniel L. Stufflebeam (1980) nous donne une définition de ce qu'est pour lui l'évaluation en éducation: «le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles». (p. 48) Cette définition nous amène à considérer l'évaluation, non comme une étape finale d'un cheminement, mais comme une partie intégrante, continue, de ce cheminement permettant de prendre des décisions avant de nous engager dans de nouvelles actions. Cet auteur lie évaluation et prise de décision et, à partir de cette définition, développe une nouvelle conception de l'évaluation. Puisque les décisions prises dans notre projet l'ont été dans l'optique de cette conception de l'évaluation, nous approfondirons quelques-uns des aspects de cette notion avant de vous donner un aperçu de l'évaluation et prise de décision finale qui ont clôturé cette année de projet.

4.1 Notions générales sur l'évaluation en éducation et sur la prise de décision

Si nous reprenons la définition de Daniel L. Stufflebeam, et all (1980), par les termes qu'elle utilise («processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles») elle ouvre de larges voies à cette notion d'évaluation. C'est un processus: donc, elle est dynamique et non statique; et un processus qui a un but, celui de prendre une décision. Il faut donc un objet à évaluer, une question sur laquelle on doit prendre une décision. Pour toute question, il y a toujours plusieurs réponses possibles, une infinité de réponses. Il faut donc restreindre le champ des possibles par l'utilisation de certaines valeurs, de certains critères, ce qui facilitera par la suite la cueillette des informations. Pour prendre une décision, il faut avoir entre les mains un certain nombre de données, non pas n'importe lesquelles mais celles qui seront utiles à notre prise de décision, celles qui nous permettront de juger des choix retenus; sinon, l'analyse de tout un ensemble de données plus ou moins pertinentes risquerait de retarder la décision ou même de décourager le décideur.

La prise de décision exige donc le suivi d'un certain processus. Daniel L. Stufflebeam, et all (1980), dégage quatre étapes dans un processus de décision:

«1) Prendre conscience qu'une décision s'impose.
 2) Formuler un avant-projet de la situation de décision.
 3) Choisir parmi les décisions possibles.
 4) Engager l'action suite à ce choix.» (p. 62)

Ensuite, il analyse ces étapes dans le tableau suivant (3.1, p. 65):

Le processus de prise de décision
1. La prise de conscience a) Identifier les situations décisionnelles prévues. b) Identifier les besoins non satisfaits et les problèmes non résolus. c) Identifier les occasions que l'on aurait intérêt à saisir.
2. La formulation de l'avant-projet a) Enoncer la situation décisionnelle sous forme de questions. b) Spécifier à quelle autorité incombe la responsabilité de la prise de décision. c) Formuler les décisions possibles. d) Spécifier les critères dont on se servira pour juger des choix. e) Déterminer les règles de décision qu'on emploiera pour procéder au choix. f) Estimer la chronologie qu'on entend respecter.
3. Le choix a) Obtenir et jauger le critère d'information relatif à chaque possibilité de décision. b) Appliquer les règles de décision. c) Faire un retour sur l'efficacité apparente du choix envisagé. d) Continuer le choix envisagé ou l'abandonner et reprendre le cycle.
4. L'action a) Déterminer sur qui repose la mise en application du choix envisagé. b) Opérationnaliser le choix sur lequel on s'est arrêté. c) Faire un retour sur l'apparente validité du choix tel qu'opérationnalisé. d) Mettre à exécution le choix opérationnalisé ou reprendre le cycle.

Il faut donc être conscient de chacune des étapes. Pour fonctionner dans un système plus vaste, il peut être nécessaire de préciser davantage cette notion; la poursuite du projet nous y conduira certainement.

4.2 Evaluation et prise de décision

Si nous reprenons le raisonnement que nous avons déjà abordé lors de la discussion sur un des traits marquants du groupe de recherche, rappelons que le département s'est embarqué au moment où on a posé la question: avec respect pour un processus décisionnel, quel modèle pédagogique implanterons-nous? Pour reprendre les étapes décrites par Stufflebeam, nous avons au cours de l'année, établi la formulation de l'avant-projet à la lumière de la prise de conscience de l'an passé; puis, à la fin de l'année, au cours d'une rencontre collective, nous avons fait un choix, pris une décision: «un groupe de cinq personnes du département commencera dès l'automne prochain à implanter le modèle de pédagogie ouverte et informelle de Claude Paquette au niveau de la classe et poursuivra la recherche théorique déjà entreprise. Les autres membres du département, qui n'étaient pas en mesure de prendre la décision de s'impliquer directement dans le groupe, continueront leur cueillette d'informations personnelles et recevront les informations du groupe par certains mécanismes à prévoir». C'est leur propre décision. Le groupe formé restera toujours ouvert à toute adhésion nouvelle et son fonctionnement sera une décision interne.

Cette décision est acceptée pour une session et, si elle ne donne pas satisfaction à tous les membres du département, elle sera, après cette période, sujette à révision.

Il reste donc la quatrième et dernière étape du processus à accomplir, l'action. Elle se déroulera l'automne prochain.

Nous, comme groupe de recherche, avons terminé notre tâche. Notre conception de l'évaluation trouvait sa conclusion dans une prise de décision du département, celle de la continuité du projet par un groupe de gestion de cinq personnes.

Quel que soit le contenu de la décision, pour le groupe de recherche, ce qui importait le plus c'était qu'il y ait une prise de décision formulée par le département pour assurer la poursuite du projet et orienter l'action dans le sens de cette décision.

CONCLUSION

CONCLUSION

Au cours de cette recherche, nous avons été amenés à aborder la question d'un modèle pédagogique qui puisse être cohérent avec les principes humanistes sous-jacents au modèle nursing de Virginia Henderson sous deux aspects totalement différents. Sur le plan de la théorie, c'est un problème qui finalement se résout assez rapidement. De Rousseau à Rogers, l'histoire de la pédagogie est riche en modèles humanistes susceptibles d'être en accord avec les idées de V. Henderson relatives au besoin d'autonomie et d'indépendance de l'homme; pédagogie non directive, pédagogie centrée sur l'étudiant, pédagogie ouverte, pédagogie de la découverte, autant de modèles dont les particularités épousent assez bien les contours humanistes du modèle nursing de V. Henderson. Nous aurions sans doute pu nous contenter de faire un tableau comparatif de ces différents modèles en fonction de leurs points de congergence-divergence avec la méthodologie des soins infirmiers propre au modèle d'Henderson. Mais, dès la formulation initiale du projet, nous sentions que le gros du problème était ailleurs et qu'il ne suffisait pas de formuler sur papier un modèle pédagogique pour qu'il s'inscrive ipso facto dans la réalité des gestes pédagogiques quotidiens. C'est pourquoi nous avions exprimé l'intention d'associer étroitement les professeurs du département à toutes les phases de la formulation du modèle pédagogique. Alors, comme dit le proverbe, il y a loin de la coupe aux lèvres; car comment faire pour associer étroitement les professeurs à toutes les phases de la recherche?

Cette question allait nous entraîner vers un domaine que nous ne soupçonnions guère à l'origine, celui du changement dans les organisations. Petit à petit, la problématique du changement organisationnel s'est imposée comme un second cadre de référence, venant recouvrir les problématiques humanistes propres aux modèles pédagogiques et nursing. Dès que l'on essaie, comme cela était dans nos intentions, d'envisager la question de la formulation d'un modèle pédagogique non seulement d'un point de vue axé exclusivement sur la pertinence ou la cohérence interne mais également en fonction de son insertion dans un contexte dominé par un autre modèle pédagogique, alors se pose inévitablement la question du changement organisationnel. Ce que nous avions pressenti a été par la suite, confirmé par Claude Paquette, de même que par une entrevue que nous avons eue avec la directrice des soins infirmiers d'un hôpital de Montréal, où on avait vainement tenté d'implanter sans succès le modèle nursing de V. Henderson. Dans ce dernier cas, on comptait procéder en deux étapes, d'abord en dégageant des ressources humaines pour qu'elles se consacrent à articuler une adaptation locale du modèle d'Henderson, et, ensuite, en implantant la nouvelle formule ainsi trouvée par l'intermédiaire des responsables de service. Le projet a bloqué à l'étape deux, quand les responsables de service ont carrément refusé de donner suite aux modifications proposées par ceux qui avaient eu la responsabilité d'articuler le nouveau modèle. Ne risquions-nous pas de nous retrouver devant une situation similaire si, après un an de travail, nous nous présentions devant les professeurs du département avec un beau modèle pédagogique tout fait d'avance? C'est cette interrogation qui nous a conduits à modifier le processus de notre recherche pour adopter un modèle de recherche plus proche de ce qu'on appelle la recherche-action, avec toutes les ambiguités que peut véhiculer ce terme.

Il y a presqu'autant de définitions de la recherche-action qu'il y a de chercheurs qui ont écrit là-dessus. On peut, grosso modo, la présenter comme l'application de la méthodologie scientifique (observations rigoureuses, instruments de mesure, cadre théorique) à la résolution de problèmes posés par l'action collective. Mais la simplicité de cette définition laisse dans l'ombre la difficulté intrinsèque de concilier les exigences de la recherche scientifique avec celles de l'action collective. La recherche est fondamentalement axée sur une relation de non-implication du chercheur par rapport à son objet d'étude, alors qu'il en est tout autrement lorsqu'il s'agit de l'action collective qui, elle, se nourrit de l'implication de ceux qui y sont engagés. A un premier niveau, il y a donc une contradiction profonde entre ces deux types d'activité. Par ailleurs, il faut reconnaître que la recherche, malgré (ou à cause de) ses aspirations à l'objectivité et à la connaissance désintéressée, constitue, elle aussi, une praxis qui n'échappe pas aux déterminations et aux contraintes de l'action collective; l'activité de chercher et de connaître peut et doit elle-même être soumise à une procédure de recherche et de connaissance (à cet égard, voir les dernières publications d'E. Morin). A un second niveau, ces deux termes ne sont donc pas aussi incompatibles qu'ils le semblent à première vue, puisque la recherche, aussi désintéressée qu'elle soit, comporte toujours sa part d'organisation collective, et que, inversement, l'action collective s'appuie nécessairement sur une définition implicite de la réalité qui s'apparente avec ce que, à la suite de T.S. Kuhn (1972), l'on a appelé les paradigmes de la recherche scientifique.

Le couple recherche-action entretient donc des relations extrêmement complexes qu'il ne nous appartient pas d'élucider plus amplement. Pour revenir au travail que nous avons effectué, disons

que nous avons tenté d'éviter le piège de nous embourber dans des opérations compliquées de cueillettes de données (mesurer pour mesurer) et, d'autre part, la tentation de pratiquer un activisme sophistiqué (agir pour agir). Mais, nous sommes évidemment mal placés pour affirmer si nous avons réussi ou non (qui évalue l'évaluateur?).

Le schéma méthodologique de la recherche-action nous a amenés, dès le départ, à diluer la problématique de l'innovation pédagogique dans son contexte organisationnel. Notre unité d'analyse a toujours été le département, considéré comme une entité ayant une identité propre, irréductible à la somme des individus qui en font partie. Notre intervention s'appuyait sur le fait que le comportement pédagogique des professeurs était surdéterminé par leur appartenance à une structure organisationnelle appelée département. Nous étions donc très attentifs à ce que Crozier et Friedberg appellent «les effets de système», c'est-à-dire précisément les aspects du comportement qui résultent d'une appartenance à un système. On a trop souvent tendance à ne considérer l'innovation pédagogique que sous l'angle de la relation professeur-étudiant, en négligeant le fait que cette relation s'insère dans un cadre institutionnel qui la conditionne. Nous croyons qu'il faut voir la relation pédagogique comme un sous-système évoluant à l'intérieur d'un système plus vaste, le département, qui lui-même constitue un sous-système de l'institution Cégep, qui elle fait partie d'un réseau, et ainsi de suite en remontant jusqu'à la société globale en spécifiant que chaque sous-système, tout en subissant les effets de son appartenance à un système plus vaste, bénéficie d'une autonomie relative. On pourrait se représenter cet emboitement successif des niveaux d'appartenance selon le schéma suivant:

société globale
Digec
réseau
collège
département

relation professeur / étudiant

groupe d'amis
génération
classe sociale
société globale

Les systèmes de niveau supérieur délimitent la marge de manoeuvre (les degrés de liberté) que peuvent utiliser les sous-systèmes qui en font partie. Cela signifie qu'une innovation pédagogique qui viendrait contredire les mécanismes de régulation du cadre institutionnel dans lequel elle opère aurait beaucoup de difficulté à se maintenir. Elle ne pourrait le faire qu'en se marginalisant de plus en plus, quoique toujours dans les limites de tolérance imposées par le contexte dont elle fait partie. Au delà de ces limites, il y a peu de chance qu'elle puisse survivre, à moins d'un renversement de perspective qui provoquerait une restructuration de l'ensemble du système.

C'est pour cette raison que le département a constitué l'objet de notre analyse et le lieu de nos interventions (recherche-action). L'implantation d'un modèle pédagogique concordant avec le modèle nursing de V. Henderson supposait que la structure d'encadrement de la pratique pédagogique puisse supporter un tel changement de modèle; si on nous permet une analogie médicale, il fallait s'assurer qu'il n'y ait pas rejet de la transplantation du modèle.

Il faut cependant convenir que le changement organisationnel a un coût. Comme nous le faisions remarquer au tout début de ce rapport, le changement n'est pas une chose qui va de soi. Les

institutions comme les individus ne changent pas parce qu'on leur dit qu'il serait souhaitable qu'ils changent; ils le font sous la pression de circonstances extérieures (il a fallu la crise du pétrole pour que les Nord-Américains réduisent leur consommation d'énergie). Dans notre cas, il y avait, bien sûr, des velléités de changements avant que le projet ne soit mis en oeuvre; les gens du département étaient déjà informés de la pertinence de la problématique, puisque c'est à leur demande que le projet a été formulé. Mais ce n'était encore que des intentions, et tout le monde sait qu'il y a un grand fossé entre les intentions, si pieuses et nobles soient-elles, et la prosaïque entreprise de leur réalisation. Tout changement implique que l'on y consacre du temps; temps psychologique d'abord, qui signifie responsabilités supplémentaires, un ajout de préoccupations; temps horaire aussi, qu'il faut compter en réunions supplémentaires, en lectures aussi, qui vient rogner le temps consacré à la préparation de cours, ou tout simplement le temps de loisir. Le changement a ses grandeurs, ses défis, ses passions; mais il a aussi ses limites, ses tensions, sa fatigue.

Il n'en demeure pas moins que le changement constitue une perspective de solution pour les immenses problèmes créés par la prolifération des organisations au sein de la société. Yvan Illich (1971), a été un des premiers à mettre en évidence le fait que, au delà d'un certain stade de développement, les organisations étaient prises dans le cercle vicieux de solutionner les problèmes qu'elles engendraient elles-mêmes: l'hôpital devient un milieu hautement toxique, et l'école une vaste garderie où l'on apprend en fin de compte très peu de chose. Pour remédier à cette situation, Illich propose la déscolarisation de l'éducation et la déprofessionnalisation de la médecine, en d'autres mots un mouvement irréversible de désinstitutionnalisation de la société. D'autres, comme Michel Crozier (1979), estiment qu'on ne résoudra pas les problèmes complexes auxquels sont

confrontés présentement les sociétés industrialisées en supprimant les organisations; au contraire, ils considèrent qu'on a jamais autant besoin de structures organisationnelles, mais des structures plus souples, plus variées, plus complexes, à la mesure de la complexité des problèmes à résoudre. Ce qu'il faut, ce n'est donc pas abolir les institutions, mais les changer par l'action collective. Selon Crozier (1979), deux principes fondamentaux doivent guider toute tentative de changement institutionnel. Premièrement, il faut donner la priorité à la connaissance des systèmes concrets sur la discussion des objectifs et de l'idéal; il faut ramener l'idéal sur terre et prendre conscience des contraintes auxquelles est soumise la réalité institutionnelle avant de se lancer dans des projets de réforme. Deuxièmement, il est essentiel de se distancier de l'action quotidienne pour avoir accès à un point de vue qui permette de voir la situation dans un contexte élargi.

C'est la direction que nous avons choisi de prendre. Nous sommes parfaitement conscients que nous n'en sommes qu'au début d'un long processus. Mais nous avons bon espoir d'avoir été à l'origine d'un mouvement irréversible. Car, comme le dit si bien Wittgenstein, quand on apprend un nouveau jeu, l'ancien devient caduc.

ANNEXE NO 1

ELEMENTS D'UNE THEORIE DU CHANGEMENT

ELEMENTS D'UNE THEORIE DU CHANGEMENT

Plus ça change, plus c'est pareil

Parler de changement, c'est aborder une réalité complexe et difficile à saisir. Quand Héraclite soutenait qu'on ne se baigne jamais deux fois dans la même rivière, il nous signifiait ainsi que l'existence est un perpétuel devenir (une autre version du même problème: on ne peut pas coucher deux fois pour la première fois avec le même partenaire). Le changement est donc inscrit dans notre réalité quotidienne: au plan biologique, notre vie personnelle est ponctuée par des transformations qui modifient notre apparence, de même que l'expérience subjective que nous avons de notre propre existence; au plan social, les générations se succèdent et avec elles se modifie l'esprit d'une époque; au plan politique, les gouvernements tombent, emportant dans leur chute les promesses d'une société meilleure ou encore, plus souvent qu'autrement, les crimes impunis d'un régime corrompu. Mais on sent bien que ces changements cachent une certaine forme de permanence, que si les gouvernements tombent, par contre les régimes se maintiennent, et que l'on continue à reconnaître le vieil ami que l'on n'a pas vu depuis des années, malgré une calvitie naissante ou une moustache grisonnante. C'est pourquoi il nous est difficile de partager entièrement le point de vue d'Héraclite; si, à un certain niveau, les choses changent constamment, à un autre niveau, elles maintiennent une certaine constance de nature et de forme à travers les altérations du temps. La réalité (quelle que soit la signification que l'on attribue à ce mot) n'est donc pas pure évanescence, pas plus qu'elle n'est figée dans un moule définitif; elle émerge d'une dialecte de la permanence et du changement, de l'action conjugée des processus et des formes, qui s'emboîtent les uns dans les autres tels des

poupées gigognes, allant du simple au complexe, du plus concret au plus abstrait. Prenons comme exemple notre représentation de cette réalité que l'on nomme la vie, ou plutôt «le vivant», comme l'appelle François Jacob (1970). Le vivant se présente aujourd'hui sous la forme d'un système (nous définirons ce terme plus tard) qui s'étale sur quatre niveaux d'organisation, ou structures d'ordre, qui sont intégrés hiérarchiquement et qui se sont imposés successivement à l'attention des biologistes:

niveau 1: l'agencement des surfaces visibles
niveau 2: la cellule
niveau 3: les gènes et chromosomes
niveau 4: la molécule d'acide nucléique

Chaque niveau d'organisation constitue un cadre de référence stable et relativement autonome, dans lequel s'inscrit un ensemble de processus et de changements; par exemple, au niveau 1, on peut observer des changements qui sont relatifs à l'apparence extérieure de l'organisme: croissance, maturation. Mais, lorsque l'on passe d'un niveau d'organisation à un autre, il s'agit alors d'un changement d'une nature différente des changements qui se déroulent à l'intérieur d'un niveau d'organisation. Comme le dit Jacob (1970), «la mise en évidence de ces dénivellations successives ne résulte pas seulement d'une accumulation d'observations et d'expériences. Le plus souvent, elles expriment un changement plus profond, une transformation dans la nature même du savoir. Elles ne font que traduire...une manière nouvelle de considérer les objets». (p. 25)

Il y a donc changement, et changement. Avec Paul Watzlawick (1975), il nous faut distinguer deux types de changement, qu'il nomme tout simplement changement I et changement II. Au niveau le plus

immédiat, le changement pourrait se représenter sous la forme de la maxime «plus ça change, plus c'est pareil». A ce niveau, les changements sont certes visibles, mais ils sont peu significatifs, d'où l'impression vague mais tenace qu'en réalité rien n'est changé; ils prennent place à l'intérieur d'un système donné qui, lui, reste inchangé; d'autre part, le changement II, qui est un changement de changement, modifie le système lui-même. La forme de changement la plus simple et la plus familière est le mouvement, c'est-à-dire le changement de position. Mais le mouvement peut être lui-même sujet au changement, c'est-à-dire à l'accélération ou à la décélération, ce qui constitue un changement de changement (ou un métachangement); on peut même imaginer un changement d'accélération, ce qui nous amènerait à un changement de changement de changement de position (un méta-métachangement). Comme nous le faisions remarquer précédemment, le passage d'un niveau de changement à un autre implique une modification du cadre de référence. Pour passer de l'immobilité au mouvement, il faut sortir du cadre théorique de l'immobilité; de même, lorsque l'on passe du mouvement à l'accélération, les principes d'explication du phénomène et les méthodes de calcul doivent être reformulés sur une base différente. Il y a donc des types de problèmes qui ne peuvent pas se résoudre à l'intérieur d'un système de référence donné; leur résolution exige un changement de perspective et une façon différente de voir les choses. Même s'il a la possibilité de faire plusieurs choses, courrir, se cacher, essayer de rester calme, etc..., un dormeur ne pourra pas mettre fin au cauchemar à l'aide de ces changements: la seule façon pour lui de résoudre son problème est de passer de l'état de rêve à l'état de veille, c'est-à-dire d'effectuer un changement II. Ces exemples montrent bien l'intérêt pratique aussi bien que théorique du changement II, car il comporte une discontinuité (l'équivalent d'une mutation) qui permet de faire un saut et ainsi de sortir d'un système.

Comment se réalise le changement II? Du point de vue du changement I, c'est-à-dire vu de l'intérieur du système, le changement II paraît imprévisible, illogique. Dans son essai sur les processus mentaux qui sont à l'origine de la découverte scientifique, A. Koestler (1968) développe l'idée que l'acte de création, artistique ou scientifique, est le résultat d'un processus qu'il nomme bisociation, et qui consiste à percevoir une situation ou une idée sur deux plans de référence, dont chacun a sa logique interne, mais qui sont habituellement incompatibles. En se basant sur les témoignages des scientifiques eux-mêmes, Koestler en arrive à la conclusion que le processus de bisociation opère au niveau de l'inconscient, à partir de processus mentaux et de types d'idéation plus archaïques et primitifs, tels que la pensée par image ou toute autre forme de pensée pré-verbale. Alors que la virtuosité est ce qui descend du conscient vers l'inconscient, la créativité est ce qui monte de l'inconscient vers le conscient. La découverte scientifique constitue un exemple de changement II, qui met en cause une certaine façon de voir la réalité qui fait l'objet de l'investigation scientifique. On peut voir qu'il n'est pas facile de déterminer avec exactitude ce qui a été à l'origine de la découverte; pour en décrire le processus, il faut recourir à des principes explicatifs qui, en fin de compte, sont tout aussi mystérieux que le phénomène même qu'ils tentent d'expliquer, puisqu'ils se situent à un niveau préconscient et pré-verbal, par conséquent difficilement cernable par le langage lui-même (on serait tenté de leur appliquer le précepte de Wittgenstein: «ce dont on ne peut parler, il faut le taire»).

Et pourtant, quelle que soit la difficulté que l'on éprouve à décrire le processus de la découverte scientifique, il faut reconnaître que c'est un phénomène qui arrive assez fréquemment. Il en est de même pour toutes les formes de changement II: elles semblent

toujours fort peu probables et, quand elles apparaissent, il est toujours difficile d'en expliquer la genèse. Pourquoi le changement II apparaît-il comme quasi impossible? L'explication qu'en donnent Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) consiste à dire «qu'un système qui passe par tous ces changements internes possibles (changement I, quel que soit leur nombre) sans effectuer de changement systémique, c'est-à-dire de changement II, est décrit comme prisonnier d'un jeu sans fin; il ne peut engendrer de l'intérieur les conditions de son propre changement; il ne peut pas produire les règles qui permettent de changer ses règles.» (p. 41) Et pourtant, là encore, il faut reconnaître que, loin d'être impossible, le changement II s'observe quotidiennement: les individus comme les organisations évoluent et trouvent des solutions nouvelles à leurs problèmes. Pour citer de nouveau Watzlawick, Weakland et Fisch (1975), «le critère le plus utile pour évaluer la viabilité ou la santé d'un système réside justement dans cette capacité, défiant le sens commun, dont le baron Crac a fait preuve quand il est sorti du marécage en se soulevant par ses propres cheveux.» (p. 41)

Jeu et action collective

Un observateur attentif, qui ignore tout du jeu d'échecs, serait quand même en mesure d'inférer les règles du jeu d'échecs en regardant une ou plusieurs parties entre deux joueurs. Une des premières observations qu'il serait appelé à faire est que chaque joueur joue alternativement un coup sur l'échiquier; puis progressivement, au fur et à mesure du déroulement de la partie, il serait à même d'accumuler d'autres observations qui viendraient confirmer que le mouvement des pièces obéit à des règles qui sont fonction de la forme des pièces; il y a toutefois un coup que notre observateur aurait de la

difficulté à interpréter correctement: il s'agit du roque; il aurait sans doute l'impression que le coup est illégal (peut-être même une tricherie), vu qu'il contrevient à la règle de l'alternance des coups joués.

Ce qui rend possible la reconstitution des règles du jeu, c'est la répétition des coups (et c'est la non répétition du roque, coup unique, qui rend son interprétation si difficile). Si notre même observateur, au lieu de s'intéresser au jeu d'échecs, examinait avec autant de perspicacité une relation entre deux ou plusieurs individus (à condition que cette relation soit assez stable dans le temps pour qu'elle puisse donner prise à des observations répétées), il finirait par découvrir que ces relations suivent des patterns, des modèles analogues aux règles qui déterminent le déplacement des pièces sur un échiquier. S'inspirant de la théorie de l'information, Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) qualifient ces modèles de «redondance pragmatique». Ces auteurs ont longuement développé l'idée que, dans un contexte relationnel, tout comportement était chargé de sens, c'est-à-dire véhiculait de l'information, et qu'inversement tout échange d'information affectait le comportement; en d'autres termes, on ne peut pas ne pas communiquer, car le comportement n'a pas de contraire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de «non-comportement»: un silence est tout aussi chargé de signification qu'un long discours, et une lettre qui n'arrive pas peut causer beaucoup de soucis. En ce sens, toute communication repose sur un engagement qui s'exprime à travers la façon dont ceux qui sont impliqués dans cette relation en définissent la nature. Comme le disent les auteurs, «manifester son désaccord, rejeter ou redéfinir le message reçu, ce n'est pas seulement répondre, mais susciter par là-même l'implication dans une relation qui n'a pas besoin d'autres fondements que la définition même de la relation et l'engagement inhérent à toute communication».(p.133)

Si la relation est pour persister, les partenaires doivent arriver à un certain consensus quant à cette définition. Toute situation de communication porte en soi un effet limitatif, ne serait-ce que par le fait que tout échange de messages orientent la communication dans une direction qui restreint le nombre d'échanges suivants possibles.

Dans leur livre L'Acteur et le Système, Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977) reprennent sensiblement les mêmes propos, mais cette fois-ci pour décrire le comportement des acteurs à l'intérieur d'une organisation. Ils avancent la proposition que l'action collective, c'est-à-dire organisée, est le résultat d'un «construit social»; ce n'est donc ni une donnée naturelle, quelque chose allant de soi qui n'a pas besoin d'explication, ni une conséquence déterminée d'avance par la nature des problèmes à résoudre. C'est le résultat de solutions contingentes et arbitraires, qui visent à résoudre les problèmes posés par la nécessité de trouver des modes de coopération. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'aucun problème n'a d'existence en soi; une situation n'est appréhendée comme problème que par l'intermédiaire d'une certaine image que l'on s'est faite. Il n'y a donc pas de réalité neutre, non structurée, dont la vérité s'imposerait d'elle-même. Le champ de l'action collective est toujours structuré par des pratiques antérieures, dont les modalités conditionnent la façon dont un problème devra être posé, quand elles ne sont pas elles-mêmes la source du problème. Les interventions des acteurs devront obligatoirement se plier aux orientations qui ont été définies par les interventions précédentes. Comme le soulignent Crozier et Friedberg (1972), «ni les objectifs ni les motivations des acteurs ne sont ici en cause. Ceux-ci agissent «rationnellement» (ce sont eux qui mettent les guillemets) dans le cadre de construits qui, eux, sont arbitraires. Ils sont les prisonniers des moyens qu'ils ont utilisés pour régler leur coopération et qui circonscrivent jusqu'à leurs capacités de se définir de nouvelles finalités». (p. 17)

Les comportements «rationnels» (au sens où ils constituent des interprétations de ce qui se déroule dans le contexte défini par les relations antérieures) des acteurs peuvent alors être analysés comme des «coups» dont l'objectif est de maintenir ou d'améliorer les positions qu'ils occupent. Les modes de coopération-opposition qui se sont progressivement définis établissent les conditions d'un jeu structuré de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente, qui délimitent un éventail de stratégies possibles. Les acteurs vont chercher à influencer le comportement des autres acteurs dans le sens de leurs intérêts. Mais la capacité d'influence n'est pas répartie également entre tous les acteurs, car elle dépend des zones d'incertitude qu'ils contrôlent; Crozier et Friedberg (1977), insistent sur le fait que «tout problème matériel comporte toujours une part appréciable d'incertitude, c'est-à-dire d'indétermination, quant aux modalités concrètes de sa solution.» (p. 20) Les incertitudes peuvent être liées à des problèmes objectifs, d'ordre technique, ou encore à des problèmes artificiels, produits par la structuration du champ d'action. La question du pouvoir est donc au coeur même de l'action collective, car, dans leurs tractations réciproques, les acteurs ont toujours la possibilité de tirer avantage des zones d'incertitude qu'ils contrôlent. Comme le soulignent Crozier et Friedberg (1977), l'action collective n'est finalement rien d'autre que de la politique quotidienne.

Aspect systémique de l'action collective

La notion de jeu nous introduit d'emblée dans une approche de type systémique, au sens ou la réalité de l'action collective est plus que la somme des éléments qui la composent. Le comportement de chacun des acteurs n'est compréhensible qu'en regard de la structure qui émerge de la dynamique de leur interaction. C'est en ce sens qu'il faut considérer l'action collective comme un système.

D'un point de vue formel, il y a de nombreuses définitions de la notion de système. On peut en citer quelques-unes: «Un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisée en fonction d'un but» (Joël de Rosnay); «Quelque chose qui fait quelque chose et qui, doté d'une structure, évolue dans le temps, dans quelque chose (environnement), pour quelque chose (finalité)» (Jean-Louis Lemoigne); «Un ensemble d'objets et les relations entre ces objets et entre leurs attributs» (A.D. Hall et R.E. Fragen); «Un système est un ensemble de moyens physiques; c'est un ensemble fournissant un ou plusieurs objectifs; c'est une totalité différente de la somme de ses parties; c'est un ensemble d'éléments en interaction» (Yves Barel).

Avec Watzlawick, Beavin et Jackson (1972), on peut distinguer trois propriétés fondamentales des systèmes ouverts (ceux-ci entrent en interaction avec l'environnement).

1) <u>La totalité</u>

Un système ne se comporte pas comme un simple agrégat d'éléments indépendants: il constitue un tout cohérent et indivisible. On ne peut pas modifier un élément du système sans que l'ensemble du système n'en soit affecté. La méthode expérimentale qui consiste à faire varier les facteurs un à un en supposant que les autres éléments constitutifs demeurent stables est donc inapplicable dans le cas d'objets qui ont des propriétés systémiques. Comme un système n'est pas la somme de ses éléments, il faut négliger l'analyse de ses éléments au profit de la saisie de la structure, c'est-à-dire d'une «gestalt», qui constitue une qualité émergente de l'interrelation entre deux ou plusieurs éléments.

2) La rétroaction

Issue de la cybernétique, la notion de rétroaction a permis d'envisager sous un jour différent ces dimensions de la réalité, tels la croissance et le changement, qui échappaient aux lois de la causalité linéaire propres aux phénomènes relevant de la mécanique classique. Si A entraîne B, que B entraîne C, que C entraîne D, et que D en retour exerce une influence sur A, nous sommes alors en présence d'un déterminisme de type circulaire, qui rend possible une explication rigoureuse, quoique non causale, sans tomber dans les pièges du vitalisme (expliquer la croissance par l'action d'une quelconque et mystérieuse «force vitale») ou du finalisme (avoir recours à des explications téléologiques, supposer que les organismes poursuivent un but). La rétroaction est négative si elle a pour effet de contribuer à maintenir la stabilité du système, et positive si, par une amplification de l'écart obtenu en D, l'effet de retour conduit le système vers un changement. De façon générale, les systèmes ouverts sont dotés des deux types de rétroaction; si une rétroaction positive n'est pas contrecarrée éventuellement par une rétroaction négative, le système risque de s'emballer; et, inversement, sans rétroaction positive, un système est incapable de se développer et de s'adapter aux modifications de son environnement.

3) L'équifinalité

L'état d'un système est relativement indépendant de ses conditions initiales; en d'autres mots, les mêmes conséquences peuvent avoir des causes différentes, et inversement une origine similaire n'est pas la garantie d'un développement analogue.

La meilleure explication d'un système réside dans sa structure, et non pas dans son état initial; par conséquent, la recherche doit tenter de reconstituer, par simulation ou modelisation, le modèle hic et nunc sur lequel fonctionne le système, plutôt que de rechercher des causes tirées du passé.

Le changement comme phénomène systémique

«Supposons (...) que le jeu soit tel que celui qui commence puisse toujours gagner par un simple coup déterminé. Mais cela n'a pas eu lieu; c'est donc un jeu. Maintenant quelqu'un attire notre attention sur ce fait et ce n'est plus un jeu.

Quelle formulation puis-je donner à cela pour que ce soit clair pour moi? Car je veux dire; «et ce n'est plus un jeu» et non: «et maintenant nous voyons que ce n'était pas un jeu».

Ce qui signifie: l'autre personne n'a pas attiré notre attention sur quoi que ce soit. Mais comment le nouveau jeu peut-il rendre caduc l'ancien? Nous voyons maintenant quelque chose d'autre et nous ne pouvons plus continuer naïvement à jouer.»

(Wittgenstein, cité par Watzlawick in Changements paradoxes et psychothérapie, op. cit. p. 121)

Un changement significatif (changement II dans la terminologie de Watzlawick) représente toujours une transformation d'un système d'action. Ce qui est modifié, c'est le jeu des relations entre les acteurs, qui vont s'articuler autour de nouveaux modèles, rendant ainsi dénués de sens les gestes qui étaient inhérents à l'ancien jeu. Mais le jeu est une réalité qui émane de l'interaction entre les acteurs, et en tant que tel il constitue un phénomène d'ordre systémique. Il en est de même du changement de jeu.

C'est pourquoi aucun des acteurs ne peut décider unilatéralement des conditions du changement, car tout geste en ce sens de leur part ne pourra être interprété que dans le cadre de référence de l'ancien jeu et par conséquent, comme une manoeuvre offensive ou défensive visant à consolider une position. Nous avons précédemment fait allusion à la possibilité de jeux sans fin, c'est-à-dire de jeux dont les changements internes se déroulent à l'intérieur de boucles de rétroaction négative qui ont pour effet de maintenir la stabilité de l'ensemble; ils ne peuvent pas produire les règles qui permettraient de changer les règles.

Mais comment changent les règles? Dans l'énoncé cité plus haut, Wittgenstein nous donne des éléments d'une réponse lorsqu'il dit que «ce qui rend caduc l'ancien jeu, c'est le fait d'en avoir appris un autre». Cette idée est reprise par Crozier et Friedberg (1977) qui nous disent que ce qui leur apparaît fondamental dans tout processus de changement, c'est «l'apprentissage, c'est-à-dire la découverte, voire la création et l'acquisition par les acteurs concernés de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref de nouvelles capacités collectives». (p. 339)

Cela nous amène à la tautologie suivante: le changement se définit comme le résultat d'un apprentissage, qui lui-même se définit comme un changement. Mais alors d'où vient l'apprentissage, comment se formule le changement? Il faut d'abord distinguer entre apprentissage dirigé, c'est-à-dire avec un professeur qui dit ce qu'il faut apprendre, et l'apprentissage non dirigé, qui est le résultat d'un processus d'auto-organisation. C'est évidemment le second qui nous intéresse, puisqu'aucun des acteurs d'un système d'action collective n'est en mesure de jouer le rôle de professeur (même si on fait appel à un professeur qui est à l'extérieur du

système, celui-ci sera identifié comme étant un élément de la stratégie de l'acteur qui l'aura introduit dans le système). Mais, comme le fait remarquer H. Atlan (1974), au sens strict l'idée même d'auto-organisation est contradictoire, puisque, si un système change par suite d'un déterminisme seulement interne, c'est alors ce déterminisme qui constitue sa loi constante de fonctionnement. Par conséquent, un système ne peut varier que sous l'effet de l'environnement. La question devient alors la suivante: «est-il possible d'envisager des systèmes tels qu'ils vont réagir à des effets aléatoires de l'environnement de façon à augmenter leurs capacités de réponses à de nouveaux stimulis, c'est-à-dire leurs capacités de régulation?» Atlan (1974)(p. 474)

D'un point de vue théorique, cela est possible, à partir du principe de l'ordre par le bruit. Ce principe affirme que, soumis à des effets aléatoires de l'environnement, un système peut développer une plus grande hétérogénéité qui le rendra capable de performance régulatrice plus puissante, mais à la condition qu'il soit doté d'une redondance suffisante, à la fois structurale, en ce que les composantes du réseau soient répétées, et fonctionnelle, en ce que la même fonction va être exécutée dans le réseau à divers endroits.

Crozier et Friedberg (1977), formulent une idée similaire lorsqu'ils nous disent que la capacité d'un système d'action de changer dépend de sa richesse relationnelle et institutionnelle; pour changer, un système doit avoir une marge de jeu, au sens anglais de «slack», qui laisse place à la possibilité d'une restructuration plus complexe de ses éléments.

ANNEXE NO 2

REVUE DES COURANTS PEDAGOGIQUES

REVUE DES COURANTS PEDAGOGIQUES

La poursuite de notre cheminement pédagogique nous a amené à entreprendre une revue des différents courants qui se retrouvent à des degrés plus ou moins marqués dans nos maisons d'enseignement. Mais auparavant, il est important de faire une distinction entre conception pédagogique, courant pédagogique, approche pédagogique et fait pédagogique.

Claude Paquette (1979 b) présente une définition de ces termes qui se lit comme suit:

> «Une conception se définit comme un ensemble de principes fondamentaux sur l'activité éducative (ex.: une conception utilitariste, une conception humaniste). Un courant se définit comme étant une orientation de la pédagogie qui, sous les mêmes principes, regroupe différentes approches. Une approche se définit comme étant une voie possible permettant de vivre concrètement un large courant pédagogique. Un fait pédagogique est ce qui est observable dans une classe.» (p. 17)

On peut déduire que la diversité des manifestations pédagogiques s'amenuise au fur et à mesure que l'on s'approche des conceptions pédagogiques.

Il existe plusieurs classifications des courants ou modèles pédagogiques. Examinons celle d'un groupe de professeurs de l'Université de Sherbrooke, celle de Claude Paquette, celle d'Yves Bertrand, enfin celle de Ginette Lépine.

1) Classification d'un groupe de professeurs de l'Université de Sherbrooke

La classification des professeurs de l'université de Sherbrooke, rapportée par Yves Bertrand (1977), comprend quatre modèles:

«a) Le modèle traditionnel:

Il repose sur une relation de professeur à élève, où le professeur est considéré comme l'élément actif qui transmet des connaissances et valeurs. L'élève est donc pris comme un objet qui doit être modelé par le professeur, qui conserve toute l'initiative et fonde tout rapport avec l'élève sur un rapport d'autorité.

b) L'enseignement systématique:

L'enseignement systématique peut être défini comme l'application d'une démarche rationnelle à l'analyse et à l'organisation du processus enseignement-apprentissage. Une telle définition implique que l'enseignement consiste dans l'élaboration et la mise en oeuvre de stratégies clairement déterminées orientées vers la maximisation de l'apprentissage étudiant.

c) L'éducation centrée sur la personne:

L'éducation centrée sur la personne considère cette dernière comme libre, responsable, dotée d'initiative et capable de développer sa personnalité. Elle met l'accent

sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant, agent principal de son éducation.

d) Le modèle sociocentrique:

Le courant sociocentrique ou psychosociologique se distingue des autres tendances en éducation en prenant comme objet «la réalité sociale de la classe». Le maître dans le groupe devient un participant conducteur qui se propose de faire prendre conscience au groupe de son vécu, de son cheminement comme groupe. Il aide le groupe à élucider les phénomènes affectifs qui influencent ou même gênent ou retardent ses apprentissages.» (p. 12)

2) Classification de Claude Paquette

Voici comment Claude Paquette (1979 b) résume les quatre courants:

«Dans une pédagogie encyclopédique, l'étudiant doit se conformer aux règles du monde adulte en se soumettant à l'autorité de l'enseignant... L'enfant qui apprend est celui qui rend le plus exactement possible l'enseignement qu'il a reçu. Le rôle de l'enfant est d'emmagasiner les informations et de maîtriser les techniques...

Dans une pédagogie libre, l'étudiant est roi et maître. Il est la source première de toute activité. Tout doit exister en fonction de l'enfant, ce qui confère un caractère passif à l'enseignement. Tout doit venir de l'enfant lui-même, selon ses intérêts du moment. L'enfant fera ce qu'il veut, quand il le veut et jusqu'où il le veut...

Dans une pédagogie fermée et formelle, l'on examine l'étudiant en fonction des compétences que l'on veut lui faire acquérir; il doit devenir capable de...

Dans une pédagogie ouverte et informelle, l'étudiant est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé.» (pp. 28-29)

Claude Paquette (1979 b) résume dans le schéma et le tableau qui suivent les quatre courants pédagogiques:

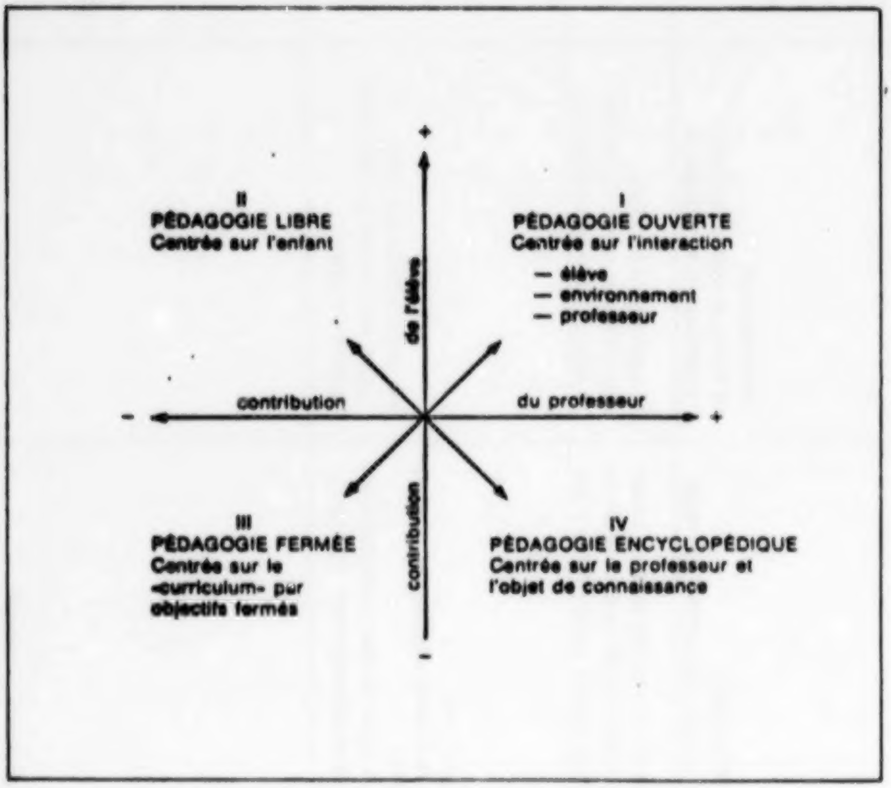


Fig. 3 (p. 29)

PARAMETRES	CONCEPTIONS SOUS-JACENTES A LA PEDAGOGIE ENCYCLOPEDIQUE (QUADRANT IV)	CONCEPTIONS SOUS-JACENTES A LA PEDAGOGIE LIBRE (QUADRANT II)	CONCEPTIONS SOUS-JACENTES A LA PEDAGOGIE FERMEE ET FORMELLE (QUADRANT III)	CONCEPTIONS SOUS-JACENTES A LA PEDAGOGIE OUVERTE ET INFORMELLE (QUADRANT I)
ELEVE	. L'élève est un adulte miniature et il doit subir l'autorité de l'enseignant (autorité déléguée par les parents) . Il est un être à former selon des principes établis par la tradition	. L'élève est roi ." La personne est conçue comme départ absolu de toute action: caractère passif de l'enseignement."	. Extérieurement à l'élève, on formule des compétences à lui faire acquérir selon une certaine analyse des besoins de la société . Il s'agit de rendre l'élève capable de... . L'élève deviendra autonome dans la mesure où il aura acquis certaines compétences	. Les enfants possèdent tous des talents multiples et il faut les utiliser constamment dans une interaction éducative . L'enfant est capable de: – produire des idées – créer – communiquer – prévoir, anticiper – décider – planifier, etc. . . . Chacun possède des talents, mais à des niveaux différents . L'enfant, de par son potentiel,est un être initialement autonome
FORMULATION DES OBJECTIFS	. L'objectif devient la notion à montrer. Elle est présentée comme une finalité pour l'enfant. . Les programmes sont basés sur un certain encyclopédisme	. Viennent de l'élève . "S'il le veut, comme il le veut, quand il le veut et jusqu'où il le veut".	. Les objectifs doivent être formulés d'une manière univoque et avec des critères de performance acceptables . Un objectif précis, univoque . Un moyen ou un choix de moyens pour l'atteindre . Un contrôle de l'objectif atteint . Le maître doit intervenir formellement pour que l'élève atteigne l'objectif	. Les objectifs sont formulés en termes d'utilisation des talents (objectifs de développement) . Les apprentissages sont décodés après l'expérience vécue . Le maître intervient de diverses manières selon les situations diverses qui se présentent (intervention informelle) . Globalité des objectifs
DOMINANTES FAVORISANT L'INDIVIDUALISATION	. Le souci n'est pas d'individualiser le processus d'apprentissage; il est de donner un enseignement individuel et parfois correctif.	. L'objet de la connaissance est individualisé dans la mesure où il est perçu différemment par l'élève	. Le rythme de progression dans les objectifs pré-déterminés	. Le rythme de croissance personnelle (développement des talents multiples . Le style ou la manière de devenir dans cette croissance
CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE	. Information- Enseignement d'un contenu - Apprentissage	. L'apprentissage est aléatoire par rapport à l'expérience et à l'aventure individuelle	. Une politique de pré-requis en prérequis . Apprendre c'est assimiler dans un ordre logique les éléments d'une discipline donnée. Cet ordre logique est établi par rapport à la discipline et non pas par rapport à la démarche de l'enfant . Une échelle où chaque marche est un support à la suivante	. Une politique de prise de conscience en relations existantes dans un environnement donné. . L'apprentissage c'est une prise de conscience de plus en plus systématique des relations existantes dans un environnement donné . Une mosaïque où la relation entre des expériences différentes est le pivot.
LES VALEURS PREMIERES	. Mémoire . Volonté . Obéissance à l'autorité	. Schèmes de valeurs construits par l'enfant à travers son aventure quotidienne	. Productivité . Rationnalité . Efficacité	. Liberté (capacité de faire des choix et de les assumer) . Autonomie (potentiel interne de l'individu).

3) <u>Classification de Yves Bertrand</u>

Nous ne pouvons nous lancer dans une description exhaustive de la classification de Bertrand. Contentons-nous de définir quelques modèles connus au Québec.

L'auteur distingue deux grandes classes de modèles en éducation, soit les organisationnels, qui acceptent l'école comme une donnée essentielle entre l'individu et la société, et les globalistes qui contestent le rôle privilégié de l'école dans l'insertion de l'individu dans la société.

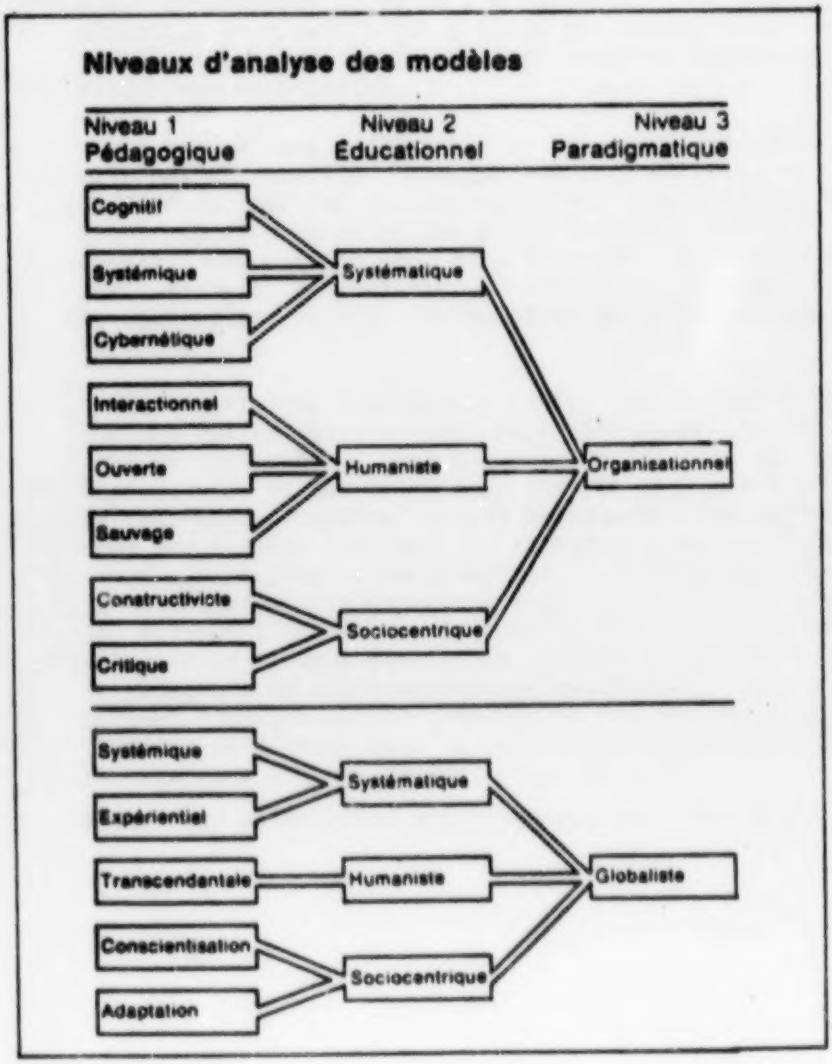
Le cadre éducationnel de ces courants nous amène à trois niveaux: systématique, humaniste et sociocentrique.

Yves Bertrand (1979) nous dit: «Les modèles systématiques s'articulent sur une prise de position qui peut sembler triviale: le professeur est celui qui détient la connaissance et il doit la transmettre à un étudiant qui lui ne l'a pas.» (p. 6)

Les pédagogies humanistes sont basées sur une philosophie de l'autonomie, de la liberté et du développement maximal de l'individu; en même temps, ce modèle est centré sur l'environnement et sur le groupe. Ce courant s'inspire, entre autres, des théories de Rogers, Maslow et St-Arnaud. Selon Yves Bertrand (1979) une question se pose: «Comment déterminer un environnement éducatif qui ne soit pas éducatif et qui n'oriente pas la liberté de l'individu?» (p. 23)

Et finalement, Yves Bertrand (1979) ajoute: «Les modèles sociocentriques ont une caractéristique générale: ils mettent tous la priorité sur les relations sociales et les institutions sociales ainsi que sur la participation de l'institution éducative à la vie sociale.» (p. 25)

C'est dans ce schéma qu'Yves Bertrand (1979) nous présente alors sa classification:



(p. 3)

4) <u>Classification de Ginette Lépine</u>

Ginette Lépine (1980) analyse les courants pédagogiques selon les orientations d'une société.

> «Dans une société, Reproduction et Création s'opposent tout en se complétant. Une société se reproduit, c'est-à-dire possède une organisation et des mécanismes de maintien des orientations, des normes et du pouvoir; telle est l'orientation Ordre ou Reproduction. Une société constitue un ensemble qui possède des moyens d'agir sur sa transformation, telle est l'orientation Mouvement, Production ou Création.
>
> Le second couple d'opposition est celui des relations externes et internes. Une société peut être vue en terme d'unité de l'action sociétale; c'est l'orientation Relations externes ou Relations d'une société à son environnement. Une société peut être vue comme le lieu de rapports sociaux, de conflits, d'idéologies, de rapports de domination; c'est l'orientation Rapports sociaux internes.
>
> Une centration idéologique (ainsi que le modèle pédagogique qui en découle) peut être définie par le croisement de deux choix. Ceux qui mettant l'accent sur la Reproduction et les Relations externes se situent dans la centration Fonctions (c'est la pédagogie normative); ceux qui mettent l'accent sur la Création et les Relations externes se situent dans la centration Décisions (c'est la pédagogie humaniste institutionnelle); ceux qui mettent l'accent sur la Reproduction et les Relations internes se situent dans la centration contrôles (c'est la pédagogie de conscientisation populaire); ceux qui mettent l'accent sur la Création et sur les Relations internes se situent dans la centration Actions (c'est la pédagogie communautaire).» (pp. 13 à 15)
>
> Note: les parenthèses appartiennent aux rédacteurs.

Ginette Lépine (1980) schématise alors sa classification de la façon suivante:

	Reproduction (Ordre)	Création (Mouvement)
Relations d'une société à son environnement (Relations externes)	Pédagogie normative (Fonctions)	Pédagogie humaniste institutionnell (Décisions)
Rapports sociaux internes (Relations internes)	Pédagogie de conscientisation populaire (Contrôles)	Pédagogie communau taire (Actions)

Fig. 6 (p. 27)

Note: dans ce schéma, les parenthèses appartiennent aux rédacteurs.

Toutes ces classifications présentent des aspects intéressants, mais aussi des limites. Si nous les avons présentées, c'est moins dans l'optique de choisir celle qui serait la meilleure que dans celle de faire ressortir les valeurs et les tendances des divers courants qui se côtoient dans notre réalité québécoise et faciliter ainsi l'analyse de notre propre vécu.

ANNEXE NO 3

DES PRINCIPES PEDAGOGIQUES NOUVEAUX

DES PRINCIPES PEDAGOGIQUES NOUVEAUX

Dans son premier volume de créativité et pédagogie ouverte, André Paré (1980) nous rapporte les principes pédagogiques suivants:

1) L'accent doit être mis sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.
2) Un étudiant doit être accepté comme une personne, c'est-à-dire dans ses comportements, ses sentiments et ses idées, dans ses doutes et ses questions.
3) L'éducation devrait se fonder sur le désir inhérent à chaque être de donner un sens à son environnement et d'apprendre, c'est-à-dire de répondre à des questions, de résoudre des problèmes, de combler les lacunes dans sa connaissance, d'organiser les choses entre elles et de donner un ordre à ce qui n'en avait pas.
4) Pour progresser, tout individu a besoin de succès. Sans succès, on ne peut construire une image positive de soi et on ne peut s'actualiser.
5) L'éducation devrait s'efforcer de développer l'individualité et l'originalité de celui qui apprend.
6) On devrait mettre l'accent sur la façon personnelle d'apprendre, à travers l'exploration et la découverte, à travers le réel.
7) Il est primordial de développer chez chacun un processus de pensée individuelle et autonome.
8) Le processus d'apprentissage devrait être conçu comme intimement relié à notre sens de la réalité. Il devrait toujours y avoir un lien entre les expériences d'apprentissage et ce que nous vivons quotidiennement dans notre environnement.
9) Chaque individu doit pouvoir travailler selon ses habiletés, aux plans physique, intellectuel, affectif, social, etc...

10) Un éducateur doit être un partenaire et un guide dans ce processus d'apprentissage. Loin de posséder toute la connaissance et de distribuer les réponses, il est celui qui possède les habiletés nécessaires pour établir un climat favorable, aménager un environnement stimulant et, par ses interventions, soutenir la démarche affective et intellectuelle des étudiants.

11) Une des réalisations humaines les plus fondamentales est le développement d'une philosophie intégrée et d'un ensemble de valeurs fondamentales. On ne peut construire des valeurs qu'à partir d'une expérience de vie significative. Les valeurs se dégagent graduellement de l'expérience quotidienne.

12) Il faut individualiser nos attentes face aux progrès des étudiants au fur et à mesure qu'on individualise les expériences d'apprentissage. L'évaluation n'a aucune valeur en soi; elle n'est qu'une des composantes d'un processus d'apprentissage et elle doit servir d'instrument d'information et d'apprentissage pour l'individu qui s'évalue ou qui est évalué.

13) L'environnement qui sert d'assise à l'apprentissage devrait être largement étendu. La classe est trop limitée; il faut rejoindre l'environnement quotidien de chaque individu, c'est-à-dire son milieu proche, physique et social; l'environnement doit s'élargir jusqu'à rejoindre l'univers entier.

14) La structure fournie par l'école devrait permettre aux étudiants d'apprendre les uns des autres. Toute personne qui sait devrait être utilisée comme ressource pour aider le cheminement de celui qui cherche à savoir.

15) On ne peut fournir une expérience d'apprentissage maximale sans un engagement et un support constant de tous les memebres de la collectivité. Les éducateurs ont besoin du support des parents, des administrateurs, des gouvernants, de tous les organismes locaux, de toutes les institutions existantes.

Chacun doit viser les mêmes objectifs en utilisant les moyens qui sont de son ressort.

16) Les individus devraient être encouragés à exercer leur sens des responsabilités. C'est par la planification, la prise de décision, la réalisation de choix importants, par l'évaluation et la critique positive qu'ils y arriveront. (pp. 168 à 170)

ANNEXE NO 4

CROYANCES FONDAMENTALES EN EDUCATION

CROYANCES FONDAMENTALES EN EDUCATION

Selon André Paré, notre tâche d'éducateur consiste à optimiser la croissance. Pour atteindre ce but, il considère essentiel de posséder certaines croyances qu'il résume ainsi dans Créativité et pédagogie ouverte, volume 1:

- Les êtres humains sont ce qu'il y a de plus important au monde.
- Les enfants sont des humains.
- Chaque personne est unique.
- Si un être humain est diminué, toute la collectivité est diminuée.
- Les enfants viennent au monde normaux.
- Tout au long de la vie, l'être humain change et change pour le mieux.
- Aucune croissance n'est possible sans un engagement profond.
- Les sentiments sont aussi importants que le savoir.
- La réalisation d'un humain implique la liberté.
- Toute forme de rejet ou de ségrégation est une entrave à la croissance.
- Notre tâche d'éducateur consiste à optimiser la croissance.

ANNEXE NO 5

APERCU DES ACTIVITES

APERCU DES ACTIVITES

Nous voulons donner aux intéressés une idée plus concrète des activités qui se sont déroulées dans le cadre de notre projet. Cette présentation sommaire d'activités, loin d'être une reconstruction de la réalité vécue peut quand-même donner une certaine image des actions posées dans le cheminement du projet.

1) La création d'un environnement par lequel le projet faisait partie de la vie du département

- coin de lecture permettant aux professeurs de retrouver de la documentation sur les courants éducatifs, sur l'apprentissage, sur la créativité et sur la pédagogie ouverte;
- parution de 14 feuillets d'information appelés «le journal» dont les objectifs étaient:
  a) d'augmenter l'intérêt des professeurs face au projet par une information suivie et régulière sur la progression du projet sur différents sujets pédagogiques;
  b) de proposer des réflexions concernant la théorie d'apprentissage, les philosophies de l'éducation, la créativité;
  c) de déclencher des réactions face à nos actions;
  d) de stimuler et d'encourager le questionnement pédagogique entrepris au département;
  e) de diffuser aux autres professeurs en nursing les expérimentations en cours dans le département;
- affichage de certains tableaux concernant la théorie de l'apprentissage, la pédagogie ouverte...

2) Rencontres individuelles, en petits groupes ou collectives permettant de:

- situer les individus ou les groupes dans le projet,
- connaître les besoins et attentes individuelles et collectives,
- analyser le vécu du département,
- informer les membres du département de l'évolution de notre recherche et obtenir du feed-back,
- former les professeurs en leur présentant des activités de perfectionnement.

3) Plusieurs rencontres collectives

Ces rencontres collectives concernaient principalement:

- le projet éducatif
- la reformulation du processus de recherche
- la formation théorique de la pédagogie ouverte
- l'expérimentation en pédagogie ouverte
- la créativité
- l'apprentissage: origine, processus...
- la perception et l'observation
- la continuité du projet

Pour permettre l'apprentissage de ces concepts nous avons tenté d'élaborer des activités de perfectionnement en y introduisant une certaine ouverture.

Les rencontres se déroulaient sur une demi journée disponible pour l'ensemble des professeurs. La participation était libre et tous étaient informés une semaine à l'avance du sujet de la rencontre par l'intermédiaire du journal.

Nous avons tenu six (6) rencontres collectives lors de la première session et sept (7) lors de la deuxième session.

Nous vous citons ici un exemple d'activité de perfectionnement que nous avons vécu.

<u>Rencontre sur l'apprentissage de la pédagogie ouverte</u>

- Objectif:
  Elaboration d'une activité ouverte d'apprentissage.
- Déroulement:
  a) observation d'une activité d'apprentissage courante dans le département: démonstration de la technique du pansement sec;
  b) analyse de cette activité selon une grille d'analyse permettant de faire ressortir les caractéristiques d'une activité ouverte d'apprentissage;
  c) élaboration d'une activité ouverte d'apprentissage selon un guide et mise en situation;
  d) synthèse collective: décodage des apprentissages.

Toutes les activités étaient analysées dans le contexte global du projet. Le groupe de recherche recueillait les commentaires, les questions, les attentes et préparait l'activité suivante en fonction des besoins des individus, de ses propres besoins (feed-back ou resituation dans le vécu du département).

Ce sont ces activités qui ont permis dès le début de la deuxième session, l'émergence d'expérimentation au niveau des salles de cours. Ces expérimentations étant individuelles et ponctuelles, il ne nous semble pas utile de vous les décrire à cette étape du projet. L'accent sera mis davantage sur ce niveau lors de la prochaine année d'implantation.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

VOLUMES

1. Angers, Pierre. Ecole et innovation. Victoriaville: Editions N.H.P., 1978.

2. Atlan, Henri. Le principe d'ordre à partir du bruit, l'apprentissage non dirigé et le rêve, in Edgar Morin et Massimo Piattelli-Parmarini, Ed., L'unité de l'homme. Paris: Editions du Seuil, 1974.

3. Aubin, Gabriel. L'analyse locale des programmes de formation. Montréal: Centre d'Animation, de Développement et de Recherche en Education (CADRE), 1977.

4. Adam, Evelyn. Etre infirmière. Montréal: Editions HRW, 1979.

5. Bertrand, Yves. Les modèles éducationnels. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979.

6. Bertrand, Yves et Valois, Pierre. Les options en éducation. Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

7. Brouillet, Yves. Plan d'études et pédagogie ouverte, Les cahiers du Grei (no 2). Victoriaville: Editions N.H.P., 1977.

8. Crozier, Michel. On ne change pas la société par décret. Paris: Etidions Grasset, 1979.

9. Crozier, Michel et Friedberg, Erhard. L'acteur et le système. Paris: Editions du Seuil, 1977.

10. Henderson, Virginia. The Nature Of Nursing. New-York: MacMillan Publishing Co. Inc., 1966.

11. Illich, Yvan. Une société sans école. Paris: Editions du Seuil, 1971.

12. Jacob, François. La Logique du vivant. Paris: Gallimard, 1970.

13. Koestler, A.. Le cri d'Archimède. Paris: Calman-Levy, 1968.

14. Kuhn, T.S.. La structure des révolutions scientifiques. Paris: Flammarion, 1972.

15. Lépine, Ginette. Analyse des modèles utilisés en Education au Québec. Laval: Editions coopératives Albert St-Martin, 1980.

16. Lippitt, Gordon et Lippitt, Ronald. La pratique de la consultation. Victoriaville: Editions N.H.P., 1980.

17. McLuhan, Marshal. Mutations 1990. Sl.: HMH collection aujourd'hui, 1979.

18. Paquette, Claude. Techniques sociométriques et pratique pédagogique. Victoriaville: Editions N.H.P., 1975.

19. ———— Le projet éducatif. Victoriaville: Editions N.H.P., 1979. (a).

20. ———— Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Victoriaville: Editions N.H.P., 1979. 2e édition. (b).

21. Paquette-Lortie, Michelyne et Paquette, Claude. Grille d'analyse réflexive pour cheminer en pédagogie ouverte. Victoriaville: Editions N.H.P., 1980.

22. Paré, André. Créativité et pédagogie ouverte. Victoriaville: Editions N.H.P., 1977. 3 volumes. (a,b,c).

23. Rogers, Carl. Le développement de la personne. Paris: Dunod, 1966.

24. Stufflebeam, Daniel J. et all.. L'évaluation en éducation et la prise de décision. Victoriaville: Editions N.H.P., 1980.

25. Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R.. Changements paradoxes et psychothérapie. Paris: Editions du Seuil, 1975.

26. Watzlawick, P., Beavin, J.-Helmick, Jackson, Don-D.. Une logique de la communication. Paris: Editions du Seuil, 1972.

PERIODIQUES

1. Bélanger, Maurice. «L'éducation américaine et nous» dans Pédagogie ouverte. 'ai 1976, volume 1 (no 3), pages 4-18.

2. Bertrand, Yves. «Les modèles en éducation» dans Pédagogie ouverte. Décembre 1978, volume 4 (no 2), pages 19-23.

3. ———— «Les modèles en éducation» dans Pédagogie ouverte. Décembre 1977, volume 2 (no 4), pages 10-14.

4. ———— «Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique» dans Pédagogie ouverte. Juin 1979, volume 4 (no 4), pages 20-26.

5. Fortin, Claude. «Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte» dans Pédagogie ouverte. Janvier 1976, volume 1 (no 2), pages 17-32.

6. Hébert, Bruno. «Eduquer, c'est aussi accompagner» dans Prospectives. Février 1981, pages 23-29.

7. Paquette, Claude. «La définition des objectifs dans une pédagogie ouverte» dans Pédagogie ouverte. Juin 1976, volume 1 (no 4), pages 19-27.

8. Paré, André. «Quelques propos sur l'apprentissage» dans Pédagogie ouverte. Janvier 1976, volume 1 (no 2), pages 2-13.

9. ———— «Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire» dans Pédagogie ouverte. Février-avril 1980, volume 5 (nos 3-4), pages 10-41.

10. Shulman, Lee S.. «Controverses psychologiques dans l'enseignement» dans Pédagogie ouverte. Juin 1976, volume 1 (no 4), pages 4-18.

11. Therrien, Dorice. «Vivre une pédagogie ouverte avec des élèves du professionnel court» dans Vie pédagogique. DGDP. Septembre 1980, (no 8), pages 9-15.

RAPPORTS

1. Colloque des Techniques infirmières. Ressourcement et envol. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial, 1980.

2. Conseil supérieur de l'éducation. L'activité éducative. Québec: rapport annuel, 1969-70-71.

3. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Secteur de la planification. Réflexions sur le projet éducatif. Préparé par Régent Fortin, Québec, 1980.

4. Lambert, Cécile. Historique du programme des Techniques infirmières (1962-1978). Québec: Editeur officiel du Québec, 1979.

5. Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec. Philosophie de l'éducation en nursing. 1976.

6. ——— Plan de développement en nursing au Québec. 1977.

7. ——— Session de formation sur les modèles, définition des termes. Préparé par Martin, Claire et Riopelle, Lise, 1978.

8. ——— Guide d'implantation de la conception du nursing selon Virginia Henderson dans un programme d'étude en Techniques infirmières. 1978.

9. ——— Parallèle entre le courant pédagogique (courant puérocentrique) et la conception nursing de Virginia Henderson. Préparé par Martin, Claire, 1978.

10. ——— Hypothèse de cadre conceptuel en nursing. 1980.

11. Techniques infirmières. Une démarche locale d'analyse du programme d'enseignement. Sherbrooke: Collège de Sherbrooke, 1979.